



ڈاکٹر ذاکر حسین لائبریری

DR. ZAKIR HUSAIN LIBRARY

JAMIA MILLIA ISLAMIA
JAMIA NAGAR

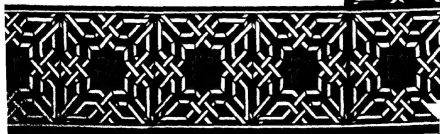
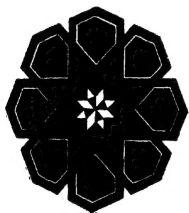
NEW DELHI

Please wear the book before taking
it. You will be responsible for
it. If a book is lost or damaged while
retained.



مجلة جامعة أم القرى

للبحوث العلمية



سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ رَبَّ
الْعَالَمِينَ

رَحْمَةُ اللهِ عَلَيْكَ مِنْهُ أُمُّ الْقُرَى

مجلة جامعة أمّ القري
مجلة فضيلة البحوث العلمية المحكمة

هبة الشراف على المجلة

معالي د. **ياسدور محمد** مدير الجامعة
سعادة د. **حمود حسن** وكيل الجامعة
للمدراس والبحوث العلمية

الأعضاء

۱، محمد بن محمد الغامدي
 ۱، (ابو) بن صالح الكنعيني
 ۱، حمزة بن الحسين النفر
 ۱، صالح بن محمد بروي
 ۱، جندب بن محمد بن ابي رزق
 ۱، جندب بن محمد بن ابي رزق
 (أحد عشرة نسخة الاثراف)

شروط الشر

- ١ - أن يكون البحث أصلاً من حيث حدة الأثر.
- ٢ - وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق أو من شأنه جمعاً أو حدة أو جانب آخر - حدة أو لا يكون البحث عشوائياً أو معروف للنشر في عهد آخر.
- ٣ - أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن (٢٠٠) صفحة في ذلك المجلد وعدد ملاحظات البحث من البحث لا يزيد على ٢٠٠ ورق مقاس (٢٤ × ٣٨) حدة كوار - ولا يزيد الأسطر عن (٢٤) سطر في الصفحة الواحدة وعدد ملاحظات البحث بما لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة على أن يكتب الأسود والخراطة وما سبها بأحد أصناف حرة ورق (الكلم)
- ٤ - الالتزام بقواعد ومواصفات صاحب البحث العلمي.
- ٥ - تقديم تعريف علمي عن البحث لا يتجاوز خمسة أسطر.

ملاحظة

• لی بحث لایسوی الشروط لری یلعت إلی

عنوان المراسلات :

جامعة أم القرى - مكة المكرمة - أمام مجلة الجامعة - ص ب ٧١٥ - بئس عربي ٥٢٠٠١٦ م ك الجامعة - فاكسيل ٥٥٦٨٥٦٠ - تليفون ٥٥٦٧٦٨٨ - ٠٢ - نجدة ١٣٥ - رتب جامعة أم القرى - مكة

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الإفقتاجية	
• دراسات في اللغة العربية	
١ - بحث : دراسة في شعر الشاعر السعودي أحمد عبد الجبار .	
د محمد أحمد حمدون	١٠
٢ - بحث : مهما وحلاقات النحويين حولها .	
د رياض حسن الخوام	٥٢
٣ - بحث : احتمال الصورة اللفظية لعبر وزن .	
د سليمان بن إبراهيم العايد	٩٦
• دراسات في العلوم التربوية والنفسية	
١ - بحث : دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة	
الانجليزية ومستوى انصارهم في الدراسة الجامعية بجامعة	
الملك مهد للترول والمعادس .	
د صبحي عبد الحميد قاضي	١٤٦
٢ - بحث : تقرير احتثار توراس في التفكير الابتكارى اللفظى .	
د محمد حمرة أمير خان	١٧٥
٣ - بحث : تقويم مبرامج التربية العملية للفرقة الرابعة بكلية	
التربية للبنات بحددة للفصل الدراسى الاول ١٤٠٤-١٤٠٥هـ	
د ملكة حسين صابر	٢٧٠

٤ - بحث « العلاقة بين التفكير المأقذ والتحصيل الدراسي
للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللفوية وتصنيفها »

٣١١ د غسان خالد مادي

• دراسات في العلوم التطبيقية

بحث « تأثير نوعية المياه ودرجة الحرارة على نمو ومعدل نقاء
بيض حيوان السمفريوماسيراتم »

٣٥٥ د عديان محمد حجي. د محسن رحب طلبة

• دراسات في العلوم الاجتماعية

بحث « On The Notion of Subject and Verb in English
Imperative Sentences Review and Discussion »

٣٨٢ د صالح محمود سليمان

الإفتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم

حمدا لله وشكرا على الإله وعملاته . والصلاة والسلام على خير خلقه البشر
المدير والسراج المنير سيدنا وبينا وإمامنا محمد بن عبد الله . وعلى آله وصحبه
أجمعين

متوفيق الله يصدر اليوم العدد الثالث من . مجلة جامعة أم القرى للبحوث
العلمية . مشتملا على أبحاث علمية رائدة في المجالات الآتية

دراسات في اللغة العربية وأدائها . و . دراسات في العلوم التربوية
والفلسفية . و . دراسات في العلوم التطبيقية . و . دراسات في اللغة الإنجليزية .
والحديث بالذكر أن هذه المرة الأولى التي تشر فيها أبحاث في اللغة الإنجليزية بالمجلة

وكان يسرنا أن تشر في هذا العدد أبحاث في الدراسات الشرعية كالعادة ولكن
مع الأسف - لم تصل لأمانة المجلة حتى ناريخه أبحاث في هذا التخصص راجين أن
تكون في طريقها إلى الأمانة حتى نأخذ طريقها في النشر كما أهيب بإخواني وزملائي
المختصين في الدراسات الشرعية أن يسارعوا بتقديم أبحاثهم لناخذ طريقها إلى النشر في
العدد القادم - إن شاء الله - فالدراسات الإسلامية مجال واسع يستحق البحث
والندقيق والحدة والاستنكار

كما أهيب بجميع الأخوة بالجامعة وفي جميع التخصصات لمزيد من البحث
والعطاء

كما لا يفوتني في ختام هذه الكلمة الموجزة أن أنوه بأهمية البحث العلمي الذي
يمثل الركيزة الثالثة في رسالة الجامعة ولقد طال تسأل بعض الأخوة سابقاً عن فتح
المجال لهم لنشر أبحاثهم

وها هي الجامعة قد استجابت لهذه الرغبة الكريمة وهي تتطلع دائماً وابتداً إلى
إسهاماتهم الجيدة

فهللوا إلى مزيد من المحث العلمي الاصيل المتكرر . خدمة لرسالة الجامعة
وتحقيقاً لآمنية طلالا راودت عضو هيئة التدريس بالجامعة وحكومتنا الرشيدة
بقيادة خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله - لقد قدمت الدعم السخي للمؤسسات
التعليمية ومدور حدود

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه انه ولي ذلك والقادر عليه
وبالله التوفيق

مدير الجامعة
المشرف العام
د راشد الراجح

دراسات في :
اللغة العربية

« دراسة في شعر الشاعر السعودي
أحمد خليل عبد الجبار »

دكتور محمد أحمد حمدون*

* د محمد أحمد حمدون أستاذ مساعد 'الأدب الحديث' في كلية التربية للسات محدة ، مد عدم
١٤٠٢ هـ / ١٤٠٣ هـ

مقدمة

منذ بضع سنوات - وعلى التحديد ، في عام ١٤٠٥ هـ - حلت صحيفة عكاظ السعودية - دعوة للمهتمين بالشعر الحديث في المملكة العربية السعودية أن ينظروا في شعر شاعر سبى اغترب عن بلاده بحكم عمله ، ولكنه التصق بها بتوجه الشعرى الذى يحمل - على قلته أو قلته المنشور منه - أعظم وأصدق المظاهر الوطنية والإنسانية معا . وما لا شك فيه أن أحد عدد الأخبار - كما يظهر من ثنايا هذه الدراسة - لم يكن مجهولا تماما كشاعر نشر شعره مرات عديدة في أقدم مجلة سعودية - (المهمل) ، وفي محلات عربية أخرى ، ولكن الحقيقة التى سؤعت دعوة عكاظ - بل جعلتها مشكورة في اهتمام الدارسين والمشتغلين بالأدب في المملكة العربية السعودية - هي أن الشاعر قد عُرف بشعره خارج بلاده - لا سيما على مستوى الدرس الأدبى - أكثر مما عرف به داخل هذه البلاد - فإلى جانب بعض الدراسات التى نشر إليها في مواضعها نبع شعره - في أعلاه - وصدر في ديوان بالإيطالية (روما ١٩٨٢ م) وآخر بالفرنسية (حيف ١٩٨٦ م)

ولقد كشفت دعوة عكاظ عن أن ديوانا للشاعر كان سيصدر عن مجلة (المهمل) ، ولكن حال دون ذلك مرض صاحبها الشيخ عبدالقدوس الاصارى ، ثم وفاته عام ١٤٠٣ هـ . ولقد تفصل عنه سبب وحفيده رهبى اللدان بقومان برئاسة تحرير وإدارة تلك المجلة الآن ، فأطلعنا مشكورين على ما نشر وما لم ينشر من قصائد الشاعر - ذلك الديوان العربى الوشيك الصدور - فكان مصر مصادر ومراجع أخرى أساسا نعتمدها هنا

وإذا كانت هذه الدراسة تهدف إلى تقديم رؤية تاريخية ونقدية لشعر الشاعر وقرائة فنية وفكرية لقصائده ، فإنها إنما تعمل ذلك في إطار الموضوعية والتحليل النقدي لشعر وشاعر استحقا مكانتها في الدرس الأكاديمي ، للشعر العربى الحديث والمعاصر ، كما أوجت بذلك آراء نشر إليها في مواضعها

وقد اشتملت هذه الدراسة على أربع نقاط رئيسية هي

- ١ - الشاعر وموضوع شعره في وطنه
- ٢ - شعره واتجاهه العام
- ٣ - وقفة فنية مع شعره
- ٤ - إسهام أحمد عبد الحبار مناقشة فكرية

ولقد حاولت - ما استطعت - التزام الدقة في عرض المعلومات والتوثيق في إسناد الآراء لأصحابها ، والاستعانة بالشواهد والنصوص والأحكام النقدية الثابتة فيما توصلت إليه من آراء أو أحكام حول الشاعر وشعره . أملا في كل هذا أن أكون قد ولت بحق شاعر سفير كلان شعره سبى للشعر العربى خارج بلاده ، ندى الصوت ، لمخاض الصدى ، مهدجدا للفكر والوحدان . مثبرا لأصدق المظاهر الإنسانية المشتركة

وعلى الله قصد السبيل .

١- الشاعر وموضوع نشر شعره في وطنه :

في حفل الدبلوماسية السعودية قضى أحمد حليل عبد الحمار حل حياته العملية والوطنية ، صد أن التحق - بعد تخرجه في الجامعة الأمريكية بيروت عام ١٩٤٣ م (١٣٦٢ هـ) - بالعمل في الحكومة السعودية ، فعمل أولاً موطعا مديوان المعمر له الملك عبدالعزيز آل سعود ، ثم سكرتيراً أول في السفارة السعودية في واشنطن ، ليرقى بعد ذلك في مجال السلك السياسي إلى قائم بأعمال السفارة ، فمسير ، فمدرس لوفد الملكة العرس السعودية الدائم بحيف^(١) ، وفي حضم هذه الحياة السياسية العجيلة تقل شاعراً بحكم عمله - لاسيما سفيراً - بين أقطار عديدة في الشرق ، وعرب منها لبنان وتايوان^(٢) وإيطاليا وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها - كم حور - في نفس الوقت - منسقة الدراسات العليا في محار تخصصه (العلوم السياسية) فحصل على درجة الماجستير من جامعة جورج تاون بواشنطن (D.C) وهي من أشهر الجامعات الأمريكية في هذا المجال - عام ١٩٥٣ م بعد أربع سنوات من الالتحاق بها

من هذه المعمر الموحدة من حبه الشعر يدرك واحداً من العوامل الهامة الداحلة في تكوينه الفكرى والفنى - وبالنسبة الشعرى - حيث جمعت ثقافته التعليمية بين ما جاء من تهر الثقافة العرس ومناهج وتقنيات الدرس في واحدة من أبرز الجامعات الأمريكية ، إلى حب الحرية الأكبر من تعظيمه الجامعى وما قبل الجامعى في واحدة من كثر سلاسل تعريبه تألف وحملها في ذلك الحين ، لسان الخيال الطبيعى والأسجدة الشرى - عن نسب اليوم المرفقة الحرية المنحرة - وكان قد سقى هذا التعليم وذاك ثقافة عربية إسلامية أصيلة تعدها وليلدا في مكة المكرمة التى ولد بها عام ١٣٣٩ هـ - ١٩٢٠ م ، وتترعرع على ثقافتها طفلاً يهبل منها في مواعير حياته التعليمية

وإذا كانت ثقافته وتعليمه يبدان من عمق التراث وأصالته ، فإن ما صممه إليها خلال رحلته العلمية والعملية قد فتح أمامه نوافد الشرق والعرب ، وبحكم عمله واحتكاكه ، إلى جانب دراسته ، صار أهم معطيات تكوينه الشعرى هو تلك الأصالة المتنتحة - وحدانا - على عالم الاسان الاسان الذى يبدو في

أسط خصائصه - ومن خلال مرآة الشاعر ، ورغم الاختلافات **الشعرية** والحصارية الداخلة في تكوينه - « كائنات محبا » .

هذا « الكائن المحب » هو المعادل الموضوعي « الأول ، المساوي - عند الشاعر - للإنسان حين « يغترب » في « قلب الانتهاء » أي حين يكون العمل لخدمة الوطن بأيا عه أو حين تعمل المواطن والأحاسيس - بل وترى العين وتسمع الأذن ويصق القلب - لكل واحد وراقد عما يجري به النهر الأصيل ، أعنى حين « ينسى » وهو « في قلب الاعترا » .

أحمد عبد الحار شعر سفير تلك محصلة « الاعترا والانتهاء » . والشعراء تسد في مملكته العربية السعودية طاهرة تستحق الدرس والظفر . . منهم الأستاذة حمد حذرك وحسن عبدالله القرشي وعاري القصبي ومحمد حسن فقي ومحمد محمد نعيبي وقد مثل القصبي عن ذلك مرة فقال : « لعلها صدقه . . » . وبما يصنع على « السدرة » أو الدبلوماسية - عده - « يطبق على أية مهة حري » . وهذا هو سر بصفه الأمر بأنه « مجرد صدقة » (٣) . أما مؤرخو الأدب العربي فقد وحي « إلى مد القديم بالربط بين « الشعر والسفارة » : ألم تكن نفسه - في السدرة - بها حين تولد فيها شاعر ؟ ما ذلك إلا لأنه يصح « سفيره » . نعت به في محله « الدائد عن قيمتها ومشاعرها وتراثها حين حثك بعيرها » . فلهذا الأمر امتدادا - عمويا أو مقصودا - لتقاليد عريقة لم سحبه الأحكام السطوية ومراسيم الحكومات وإنما خفرت في وجدان أمة !

لن سطر في هذا التناول إلا بقدر ما يتصل بشاعريا وحكاية نشر ديوانه في نعت أحسنه قبل العربية

صهت مؤرخ شعرية عبد أحمد عبد الحار قل أن يتم العشرين من عمره . فشر - وهو في لسان - عددا من القصائد التي أثبتت قيمتها الفنية مثل « رسنه » ، « وكن » ، « شعراء » ، « الملاح الثاني » (٤) وغيرها . وكلها قصائد بوح بحق الرومانسية وعطرها العواج في أشعار على محمود طه ، ذلك « الملاح الثاني » ، « رفاهه من أصحاب مدرسة « أولو » الذين تغنوا بالحب والطبيعة . « اسالت فصائدهم « أعبات » (٥) عذبة الليل والفجر والضوء والشفق .

والإنسان . كانت قصائد الشاعر أشد تعبيراً ذاتياً بعد وبشر عمقاً شعرياً كانت وحدها الدافع لناشر مجلة الرسالة المصرية - الأستاذ محمد حسن الريات المعروف بحبه للأدب الحيد وتشجيعه للأدباء - أن ينقل قصيدة إلى الملاح التائه عن مجلة المكشوف . وكانت مجلة الرسالة اشد (١٩٣٩ م) أرقى وأصدق مسر للأدب والفكر العرب بأسره .^(١)

وإذا كان نشر قصيدة محملة الرسالة ، واستكتاب صاحبها للشاعر ،^(٢) دليلاً على شاعرية واعده ، فإن نظرة في قصائد هذه المرحلة الأولى (في لسان) توحي بحاصبة الذاتية ، الرومانسية التي ذكرناها . حتى نستشف في تلك القصائد روحاً مسيطرة على شعره وهي روح « الكائن المحب » . المعادل للإنسان الشاعر . وربما كان هذا الكائن هو المصباح لمعرفة روح أشعره ، التي « يلزم لها » - حسب رأى الأستاذ عزيز صاء في « اثنية » عبدالمقصود حوكة التي عقدت لشكرهم الشاعر - « الرجوع إلى دراسته في لسان حيث تلورت شخصيته »^(٣) ، وإن كما يرى أن الاعتماد كثيراً على معرفة حياة الشاعر وبشته وطروقه ربما قاد إلى نتائج لا نعرّضها للصواب

مرحلة لسان - إذن - كانت هي المرحلة الأولى التي تفتحت فيها شاعرية الشاعر فصح عدداً من القصائد منها : « باليل » و « توديع لسان » و « أعنية الشاطئ » و « ليلة العمر » و « منكته » و « سارية الأحلام » . إلى جانب ما ذكرنا ، وكلها مصممة بحسب الحب الرومانسي ولكن الذي يسترعى الانتباه فيها جميعاً أن مسرح هذا الحب وإن عاش في حصن الطبيعة - ككل الرومانسيين - لم يتخذ موقفاً ومستقراً تحت طلال البربرفون أو بين الحماثل والحداول ورقرة العصابير ، وما أكثرها في لسان ذلك الوقت ، ولكنه ارتبط بالحجاب والحركي ، في الطبيعة :

بحري السهة وزورقي البدر سرّ يشارع وموجك الفكر
وانقض حببي ، نور زورقنا الحب والإيمان والشعر^(٤)

فالشاعر - بالحب - داخل في الحركة الكونية : يركب البدر ويبحر في
 لسانه ، نشيد أساه ، ونايه ، وعطره ، وقلبه البكر ، والنجم ، والأنواء به
 الأحمر ، كلها مواد يرسم منها صورة «سندباد» على نحو خاص به . .
 وهو يستحث الدهر أن بالليل يظلمه . . وعلى الدهر / السندباد أن يظل
 محرا

سرٌ يشرع فلن وجهتنا دنيا المحال وشطنا القبر^(١٠)

إن هذه القصائد التي تعبر حيا ورقة « في لسان » . قد لا تهتدى إلى
 عابئها إن نحن حاولنا أن نفسرها بغير فكرة « الكائن المحب » الذي يذكرنا بأن
 حركة النفس وحركة الكون وما بينهما سعر مستمر بين طرفي حب-وستكون لنا وقفة
 عند هذه النقطة مرة أخرى

عمل الشاعر الروماني « الكائن المحب » المتحرك بحركة الكون ، في
 السلك السياسي - بعد عودته من لندن - مترجما في الديوان الملكي ، ١٩٤٣ م
 (١٣٦٢ هـ) ليظهر بعد عامين ليشارك في المؤتمر التأسيسي للأمم المتحدة
 ضمن الوفد السعودي (١٩٤٥ م) في سان فرانسيسكو وفي العام التالي يصبح
 سكرتيرا « أ » في السفارة السعودية بواسطه ليترقى بعد ذلك إلى مستشار بها
 ومندوب - في نفس الوقت - لدى الأمم المتحدة .

ومن أقصى العرب إلى أقصى الشرق يطير الكائن المتحرك بحركة الكون ،
 ليصبح سفيراً لبلاده في اليابان والصين الوطنية (تايبان) ١٣٨٠ هـ - ١٩٦٠ م .
 ومن هناك إلى ألمانيا الاتحادية بعد أربع سنوات ، إلى إيطاليا ١٣٨٦ هـ -
 ١٩٦٦ م حتى ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م ، ثم رئيسا للوفد الدائم للمملكة في مقر
 الأمم المتحدة بحيف^(١١)

والشعر ٩

ها بعد الرصيد الشعري قد ازداد . فرغم « الصمت » الذي يجلبه عالم
 الدبلوماسية استجاب الشاعر لحركة الروح المألجة بالحب في نفسه . . وكتبه

في القطار ، وعلى متن الطائرة .. في الوطن حين عاد ضمن زيارته المتكررة ، وفي الغربة حين ظل يعمل من المغرب إلى الشرق إلى العرب مرة أخرى جاءت قصيدة « عادر التيهات » التي كتبت في تحد ١٩٤٥ ، وه مديم مصر ، التي كتبت في حدة عام ١٩٥٥ م . جاءت على متن الحركة الماثقة في نفس الشاعر بين طرفي حب هو والوطن وفيها لا تتحد « الوطنية » شكل التعبير المباشر . وإن حرك الأفتدة والقنوب من مثل قول شوقي

وطى لو شعلت بالخلد عه نارعنى إليه في الخلد نفسى^(١٢)

وإنما ترد - الوضبة - ها ، هم ، في الداخل وهمه في الخارج ، حركة كويته ، نسج فيها أضراف المعنى . يقول (وحضرت هه نعددر انتتهت)

وهزى النعم المخموم واسعت ذكرى صاى على كفى الخنا
أبتك الوجد والكثا صاعبة وأنت تنمحي بالسطب ألوانا
فاسدل الليل سترًا من علانله وعام في الأفق بدر كان يرعانا^(١٣)

ومره اخرى ومع ، دسه نفسه

هائم في الأفق يرسو وإلى العيب وإلى العيب حينه^(١٤)

فالوطن عد الشاعر في فنب مضومة الحب الكويبة التي تفتحت براعمها في لسان ، وليس محاطة بالمقاصب والمشكلات الماثرة التي تظهر على مسرح الأحداث السياسية وعمرها ، مما حاطه شعراء آخرون شعراء وغير شعراء ولكل وجهة هو موليا

ثم كانت القصائد الأخرى التي تؤكد بصلاح الشاعر من الحب ومبها مثل « كيف أنسى » (الرياض ١٩٤٥) وه أنت الساء وه بداء الحب ، (نيويورك ١٩٥٢ م) وقبلها « ذكريات إلى عارف الباي » (في القطار بأمريكا عام

١٩٤٩ م) و « غدا شاعر » (باريس ١٩٥٢). وكان من نصيب الشاعر قصيدتان « أماني العمر » (١٩٥٢ م) و « حنين » (١٩٥٤ م). وفي طوكيو ١٩٦١ م نظم « حذاء » وفي بون كانت « أسطورة » عام ١٩٦٤ م .. و .. تتابع الفصائد

هذه الأمثلة دلالة على أن حركة الشعر لم تتوقف ، وإن بدا التراجع قليلا من حيث الكم ولكن الشاعر يدرك - ويدرك معه - أن المعاصرين لا يأخذون بالكثرة ، على علانها ، كما فعل ابن سلام الحمصي في طبقات شعرائه « أحيانا » منذ نبي عشر قرن

لقد ساهم المعاصرون - في الخارج - إلى أهمية شعر أحمد عبد الحمار وجماله وكان أن قدمت الساحة الإيطالية ريتا ميليو Rita Di Michelو بحثا قويا في شعره إلى معهد الدراسات الشرقية في بون الذي نشره (عام ١٩٧٠ م) ضمن إصداراته لأقدمه نسوبه . وقد اشرب إليه في هامش سابق ويذكر الدكتور عمر حليق - لدوائر أدبيه وندوة في إيطاليا قد رحلت بالشاعر ، ومصحح وزير الثقافة الإيطالي حثيرة شعر عام ١٩٨٠ م . وقد أشارت إحدى المحلات الأدبية هناك إلى « إفلال » من شعر قصصه ، وربما كان هذا أحد الأسباب التي رشحت لشعره لحدث . بل لقد اومت تلك المحنة مغازاة ذات معنى بين عدد من شعراء عصره ، الذين حصروا على حوائره « بول » الدولية في الأدب في السنوات الأخيرة (وهم من بيون وساب وأمريكا اللاتينية) وكان المشهور من إنتاج كل منهم ، لا سحر ٣٠ و ٤٠ قصيدة . وعموم ما نظمه الشاعر أحمد عبد الحمار ، حصصه - مستند - وغير مستند - لا يحاور ذلك العدد (١٥) .

وبن كسب بنت « الفضة » قد أدت إلى حكم بأن « الدبلوماسية تغلبت على شعر » ، وخدمه الدبلوماسية ، تستأثر بمعظم الجهد والوقت عند المحترفين ، إلا أن من « الغليل » أحيانا ما يحاور حدود الزمان والمكان واللغة في « شعر » ، فتنتقل قصائد ومقطوعات لعبد الجبار في عدد من اللغات . وأوربيه ' ' ، ويتردد اسم الشاعر السمر الكاش المحب ، المتحرك بحركة تكون أو مسافر ، في دينا المحال ، في أكثر من صحيفة ومجلة أدبية خارج حدود

الملكة العربية السعودية ، الحب الذي أصبح محورا وطرفا لا يحيطه القارىء
لفصائد هذا الشاعر .

منذ نصف قرن تقريبا وعلى التحديد ، مد أن وضع المرحوم الشيخ
عبد القدوس الأنصارى السؤال : « أديبا هل يصلح للتصدير ؟ » والأدب
السعودى شعره وبثره يسمى حشا للتدحول في دائرة التأثير الأدب العربى ،
والعالمى . ولا شك أنه قطع شوطا كبيرا في هذا المجال ^(١) . ولأن بفتح شعراء
مثل أحمد عداخدار ، وحبل احمر يشمل عبدالله الفيصل وحسن عبدالله القرشى
وعازى القصصى - على سبيل المثال لا احصر - معالين دائرة الضوء العربيه
والعالمية فشرحه أشعار بعضه ويُدرس في محلات علمية ه مكنتها . وتمح هم
حوادث ذات صفة علمية لأن يحدث هذا فإن من الطبيعي أن تفتح الأنظار
- داخل الوطن السعودى - إلى ساح هؤلاء . فهى به أوفى . ولقيمتها أكثر تقدير
وإعجابا . وسأل سائل : أين شعر أحمد عداخدار ؟

فى عمود صه دى نائه واضح في صحيفة عكاظ - مع المحر - . أثار
الأستاذ عبدالله حناط هذا السؤال ^(٢) . فبه : عرووف : الشاعر عن الشر في
وطه الأم ^(٣) . وقد هذا السؤال إلى دعوة : الحكمة : أدبية طريفة أرسى
: حيثياتها : الأستاذ عربر صه : فى عمود : بشر وضي : حيث كان : الاستعلاء :
على الشر في صحف ومحلات وصه - لا على وطه أو هذه - هو التهمة الموجهة
للشاعر ^(٤) . وادهر السؤال وحيثياته بطريقة : صحفية : « تثير » أكثر مما
: نحث : ولكن مردودها كد - بلا شك - خطوة صحيحة على طريق المعرفة
بالشاعر في وطه الأم

رد الشاعر السعير أحمد حنبل عداخدار على الأستاذين الحيايط وعريير صياء
بأن المسألة : رهد لا استعلاء : وأنه بشر قصائده في العرب : بحكمه اعترافه :
وه الحقيقة : - هكذا يؤكد - : أنى رحل مقل في الطمه : صير في الشر : وربما
لا تزيد قصائدى على الثلاثين قصيدة . وأنى كتاب سيحتويها سيكون صغير
الحجم . وإذا كنت قد نشرت في العرب ، فهو بسب وحودى فيه سين طوبيلة .
ولم أحجم عن النشر في بلادنا إلا لتلك الظروف ولعدم عراة الانتاح أو الرعة في

الشهرة وربما لا يصدقني أحد إذا قلت - وهو الواقع - أنني لا أحفظ مجيئ
ماشرت في الحرائد والمحلات من أشعار وبحوث^(٢٢).

لكننا نصدق الشاعر فعلا . فما هو ذا يلقى بعض قصائده خلال « اثنيثة »
الاستاد عبد المقصود حوجه التي عقدت لتكريمه في ١٨ رجب ١٤٠٥ هـ/ ١٨
أبريل ١٩٨٥ م . وعلى الرغم مما يتمتع به من ذاكرة قوية في حفظ أشعاره يذكر أن
« زمرات » و « أسطورة » لم يسق شرهما « مع أيهما معا نشرنا في الدراسة التي
قامت بها ريتا ميلو قبل ذلك التاريخ بحمسة عشر عاما (١٩٧٠ م)^(٢٣) .
وم ذلك إلا لأن الشعر - فيما يبدو - يمثل من حياة الشاعر مرحلة « كانت » . .
وبذلك فال عمه الشيخ عبد القدوس الأصاري - رحمه الله - لو سأل عبد الجبار عن
الشعر اصدقائه لقال : « إن حياة العرد بمثابة قصة تاريخية . وكان الشعر في قصة
حبي الموحدة التي لم تنته بعد أشه ما يكون بالمفصل الأول »^(٢٤) .

ويقول : « وكنت الحياة الدبلوماسية وما تتطلبه أحيانا من صمت
وعزوف عن الأصواء » هي الفصل الأكبر .

ربما كان في تاريخ الشعر العربي طواهر كثيرة تفسر لنا إقلال الشاعر وزهده
في الشر والأصواء . أولاها وأولاها بالاهتمام عروف كثير من الشعراء
المحصرين عن الشعر بعد دحوهم في الإسلام ، فهل كانت تصد المسؤولية
السياسية أو الدينية - وكلاهما في الإسلام وجهان لعملة واحدة - عن الاستمرار في
الشعر ؟ أم هل للشعر طريق غير طريق الحادة والمسؤولية ، وأنه كما قال
الأصمعي « يكدر حظه الشر »^(٢٥) وما يفسر هذا الاتجاه ما نشر منذ سنوات
لشاعر عاري الفصبي ، وكان محاصرة بعنوان « هل للشعر مكانة في القرن
العشرين » وفيها يثير عددا من الملاحظات الهامة وثيقة الصلة بتساؤلاتنا . .
والشعر - عده - « متردد في تراثنا - بين الرهو بالشعر والتخجل منه » . . أو هو في
حال عدم ثقة واطمئنان إلى أنه يستطيع أن يركن في حياته إلى « صفة الشاعر »
فحسب . وهكذا فالشعر - قل أو كثر - مجرد فصل من فصول حياة الشاعر .
وإن كنا نطيع لا نرى أن هذه المقولة تنسحب على كل الشعراء . . بل إن من
الشعراء السراء كالقصبي معه وحس عباده القرشي ، وطاهر زهير بن

كان لهم شعر غزير . . كما كان في تاريخ الشعر والشعراء في العالم كله من دفعت
هم المسؤولية السياسية أو الدينية إلى حياة كلها شعر

ولئن صدقت تلك المقولة على بعض الشعراء ، فإن منهم - كشاعرين - من
كانت نظرته للشعر ، وتقديره لمسؤولية الكلمة في شقيبها التعبري الخمر
والتفريدي المظفر - إضافة إلى استناده ذاته خاصة - . . . في أن يصح
الشعر مرحلة أو فصلا ، من مراحل الحياة وإن يكون قبلا نادرا ، قد فور
بعده لكن - وقد قد مع عرب -

عل أن إثارة المصاح على ذلك الحد من ترويته عكاظ وقد كتب ،
ولكن ربما أهملنا شأنه في من الواجب عند توضيحها في هذا المجال
فمن راجع شعر ربه شعر في شعره ، و توضعه في ل
لا يصح عنه في مقصد ك شعر ، من -
سنا إذا فربهم بعدهم من سعد ، عربيه مخصصين

ومن راجع حرس رددته - حتى أصبح كحقيقته مفرقة -
شعر راجع في راجع -
ورمى لشعره وأثارة من راجع حرس رددته - حتى أصبح كحقيقته مفرقة -
-
شرب في المثل مرر
القصاصد التي سشهد به تذكور عمر حرس قد شرب في بروت وغيرها
حاجلا من هذا دلا على سعة الشعر على سر قصائده في صحف ومحلات
الملوك ،
في المثل
صاحب المثل ،
ما يشر من من قصائد مفرقة في تلك النجدة السعودية التي تصدر من يد يري على
نصف قرن من الزمن

(*) في الشعر الأمل ، راجع ،

أكثر من ذلك . . لقد شارك الشاعر في حركة النهضة الأدبية في المملكة .

حيثما وكبما أتبع له على جانب سلسلة مقالاته في المکتشف البيروتية .
و يسألونك عن الأدب في الحجاز (٢٩) - يوم كان الناس لا يعرفون من الحجاز
أحدًا . كما يقول الأستاذ عبدالله بلخير في الندوة - شارك الشاعر في الاستفتاء
الأدبي الذي وجهه الشيخ الأنصاري في محلته عام ١٣٦٥ هـ . وكان يدور - كما
سبق - حول « الأدب السعودي » وهل يصلح للتصدير (٣٠) . . إن إجابة
الشاعر على هذا السؤال تحمل في طياتها كثيرا من الملاحظات النقدية القيمة ،
وبعض صوره متبعة - عن بنحازها - عن مفهوم الأدب والشعر عنده ، مما يؤكد
فهمه في تلك المرحلة الشكره من النهضة الأدبية الحديثة لمتطلبات الفن الأدبي
وصوبه فسحخص بحثه في بل

(أ) أدب حتى لا يورب فيمنه بالارتباط ، ولا يجرى عليه ما يجرى على
خصمه من من يح و سراء وتصدير واستيراد ، إنما هو الذي يفرض
برده على سوق مصر ، فربما (٣١)

(ب) بعد - سعيد - شعر لسطى ، من أن يكون موضوعا للتساؤل ، لما
تسم به من محبة ككل الاداب الشعبية ، يقسم الأدباء إلى أقسام
ثلاثة قسم شع شع القدماء اسلوبا وموضوعا ، وقسم وسط متأثر
بمصريين ، ثلثين . وقسم جمع إلى ذلك أدب المهجر . ولكن الأدب
في كل هذه الأقسام « تقليدي » راجع للطرووف التاريخية ، التي أحاطت
بـ « أدب » (٣٢)

(ج) « سعيد شع » وهو بعض تلك اللوحات النقدية - أن بإمكان هذا
أدب - بعض من سلور في صورة تبرز الشخصية إذا تحقق له
شخص - ثقافة الأدب وتأمين وسائل الشر (٣٣) .

(د) وما يؤكد بعد شعر الشاعر في مفهوم الأدب انشد قوله : « لا بد لنا من
تذكر المواضيع ونقص ، والخروج من الدائرة الضيقة التي رسمتها لنا
مدرسة الأدب القديمة » ويجب أن سموبأدبنا من المادة إلى الروح .

التصور إلى الخيال المعوى ، وأن نلاحظ دائما متانة وحلاوة المنى والمعنى
في التركيب^(٣١) .

وهكذا لم يكن أحمد عبدالحار بعيدا عن حركة الأدب في المملكة بشرا
لقصائده ، أو متابعة للحركة الأدبية في مسارها المحل والعرو ، فضلا عن عطائه
في المجال العالمي

وإذا كان لتلك الروعة ، التي أثرت حول استعلائه ، أو زهده ، من
فائدة ، فإنما هي نوحه اهتمامات القراء والباحثين في المملكة تجاه شعره ، يبحثون
عه ويقرؤون ما نفع عليه أديبه ، فمن شعره لاشك حلاوة تعرى أما هو فقد
كتب ردا لعكاظ وأهداها عددا من القصائد التي والت بشرها تناعا في أعداد
لاحقة^(٣٢) ، عل حـ وأصل الدس عرقوه وواكدا شعره في المهل بمد ما يقرب
من نصف قرن فراءه ما سح هـ هـك حتى صدر ديوانه العرو ، الذي نأمل
أن يتخصص كل ما سح من أشعر الشاعر العربية

وقد ذكرنا أنه قد صدرت ضعتان من ديوان الشاعر ، إحداهما بالإيطالية

بعنوان

FRAGRANZE DEL DESERTO, LIRICHE DI UN AMBASCIATORE
SAUDITA LO SHEIKH AHMED ABDUL-JABBAR, RITA DI MEGLIO

مع تقديم وترجمة وتعليق ريتا ميليو روم ، ١٩٨٢ هـ وقد احتوت تلك الطبعة
على سبع وعشرين قصيدة ومقطعا (٢٧) بالإيطالية مترجمة عن أصول عربية

أما الطبعة الفرنسية ، وقد شارك فيها المترجمة - مع نفس الباحثة السابقة -
الدكتور أمور حاتم ، أسناد الأدب الفرنسي في جامعة فريورج السويسرية^(٣٣) ،
فقد اشتملت على إحدى وعشرين قصيدة فقط (بالفرنسية) وإن تضمنت
الدراسة التقديمية عددا من المقطوعات

وعنوان هذه الطبعة الفرنسية هو : AHMAD ABDUL JABBAR:
(FRAGRANCES DU DESERT) (POEMES) مع ترجمة من العربية بقلم ريتا
ميليو وأنور حاتم ، ومقدمة بقلم أمور حاتم

غير أننا نود أن تنبه إلى أن بعض القصائد قد صاغها الشاعر في لغات غير العربية . وقد تكررت الإشارة في مصادر عدة إلى أن له قصائد مترجمة من العربية ، وأخرى أنشئت أصلاً في غير العربية^(٣٧) . ولقد أشرنا إلى أن دراسة ربنا مبلبو التي أصدرتها - قبل إصدار الديوان الإيطالي - ونشرتها في حولية معهد الاستشراق في مانو (١٩٧٠ م) . فيها قصيدتان باللغة الانجليزية هما « Fate » (قدر) و « What to be » (ما يكون)^(٣٨) . . . وستعرض لضمومها عند دراستنا لنموحي الموضوعية في شعره

٢ - شعر أحمد عبد الحبار وأحماه العام



من مطالعة الأستاذ عبدالله عمر حياط دور الشعر « بصائر » لإصدار ديوان الشاعر^(٣٩) ، ورد الأستاذ عزيز صباه مسنداً « ما لدى تحمل دور الشعر على ذلك ما دام هو مصر » على « الرهد » في شعر أوعى « الاستعلاء » على الشعر في صحف ومجلات بلاده ، يولد الديوان

كـ الأستاذ به البصائر صاحب « شمس بحبر محبة المهمل » يتحدث في البحث عم نخوبة منفت واده من شعر أحمد

عبد الحبار المشور وغير المشور ، ويتداول مع الشاعر حتى يصدر ديوانه هرياً^(٤٠)

وأول ملاحظتنا على شعر أحمد عبد الحبار وعتواه العام هو أن أكثر من نصفه عرب عفت (حوائى عشرين قصيدة ومقطوعة من مجموع سبع وثلاثين) .

وتشمل هذه المجموعة من الشعر الغزلى القصائد والمقطوعات التي نشرها الشاعر في أوائل عهده بالشعر ، لا سيما القصائد التي نشرت في لبنان ، و

«لجنت النساء» و«رولى العبير» و«وكان» و«كيف أسي» و«منكم»
و«ذكرت» و«أسطورة» و«يا حمة الليل» وغيرها وقد صممت ريتا دى
ميليو أكثرها في دراستها السالفة الذكر (ص ص ٥٢٢-٥٢١)

وقد كان الشعر العزل العف دائما من أرقى ألوان التعبير الشعرى وأكثرها
دلالة وصداقا . هل أن الأعراس الثلاثة الأخرى عند الشاعر لا تختلف كثيرا عن
هذا الغرض ، إذ ترجع جميعا إلى سطره عاصفة حب وصدور الشعر عبا
الحب بأسمى معانيه ، والذي يظهر في أسجده ثوباً سحرى على صب فصاد
ومقطوعات بأملبه تمثل عرس حد هو السلام ، الحبيب ، ومحب ، وفرت ،
التي بشرتها رت دى مسو ، «عند شاعر» قد شرب عكاظ والمهل كذا من مره
(انظر مثلاً المهمل ، محده وصد ١٤٠٩ هـ ص ١٤٢) من توصف
فتبص فصائدها السعة من صا وحس و «اص» «عادر شهاب» نفس
العاطفه الخائنه لى سفير فها ساعر حد حب رومان وعصر نصحاء
وليس الأمر محمداً في فصائد الاحواب (بع) على سب حونه ، رسنه إلى
الأمير عذابه العبد ،

إن التأمل لشعر احمد عبد حيدر يستبصر لنا كنهه بصيرا من اشاعر في
عبيطه أرضا وسه ، وحرا واحدا ، صا ، لا يقصده ترتيب أو ترتيب ،
وإن كانت الفصائد في مرسه الذى رسه في الدواو سمو وتنطور من الخارج نحو
الداخل ، إنه تعبر داي بدا من نفس في بضعتب وإشراقها ، بحرها
النساء وروزفها الدر ، وبصه عربة عن الوض من أحله فيطل
«هواه الكرحا» «بمنه» و«عز في دمه» «وهى النفس لا تران
للأحوال نوافه» و«ناخب هائمه رفرافه ساحه» «ساريتها الأحلام»
وأشرعتها أمبات المحبين في كل مكان^(١)

إن شعر عبد الخلو في مجموعه يسير في حركة دائريه من النفس إلى
النفس . . من النفس وهى تمتد إلى أبعاد نقطة في الكون لا لتعود منحة بالخارج
مهمومة بطلاسم وألغاز الوجود ، إلى النفس وهى تعوض في أعماق أعماق
الذات ، لا لتعيش هاك محسوسة في كياح ، مقيدة في أمانيها ، إنها النفس

اتسعت وصاقت . وبعثت واقتربت .. تاهت في مناعة الكون فيه
 و رقصت الساي والوتر ، ، ولكنها ظلت دائما ، على أرضها ، و تحت سيولها ،
 و مع ناسها ، وفيه لشعورها .

وهكذا فإن شعر عبد الحار لا يعدو أن يكون نثبات ذاتية تصدر عن
 النكتن المحب ، - كي أسلفنا - قوامها الحلم والمردية والانصهار في الكون
 ولضعفه شكل روماسي

ومن هه فهو جميع قصائد حب أولا وأخيرا (١١)

وسوف ندخلها في المقتنين التاليين ، مرة من الناحية الفنية وأخرى من
 - حبه لشعره

٣- وفعة فية مع شعره

على أنه من غير شك أن الشعرى عبد أحد عبد الحار هو ، كيان القصيدة ،
 محدد لعمده ، حيث سدد كل قصيدة عبارة عن دفقة شعرية موحدة الصور
 ، شعري ، تدور فيها الكلمات ودرر المعاني لتخرج تلك الدفقة الشعرية
 - صبا - فصب - ذم ما تكون تأثيرا وإثارة حتى ليُشعرنا ، ونحن نقرأ قصيدته
 - معه - ، ذلك (عن حديث الشيخ الأصبغى) (١٢) منتهى روعة الشعر
 وحيدته ، - ب - قصيدته مسموعة هذه السمة إنما تعد استجابة طبيعية وتأكيذاً
 عميقاً لمفهوم جديد لشعر حديث الذي دعا إليه أصحاب مدرسة الديوان ،
 و البؤى ، و المنهاجر ، ، يدغم القصيدة في رؤيتهم على وحدة عضوية ،
 و نصيبه هدي ، - كما يرى الدكتور مدور رحمه الله - بصفتها بصبغة فنية
 مسحة الألوان والتراكيب - وهي في وحدتها وتصميمها تتخلص من الزوائد
 أو الأسرار أو الخرواح عن موضوعها لتتبع سقا عروصيا أو تكمل تفعيلة ،
 عن الزعم من التزم الشاعر بالأخطاء العروضية ، التقليدية ، أو - بالأحرى -
 ، بوزونه ، لفد التزم الشاعر - إذن - من التجديد مجداً ، صدور الشعر عن
 الشعور ، و وحده هذا الشعور ، كأساس جوهري في بناء القصيدة دون أن يخل
 بحسب الشكل ، الموروث في هذا الساء . ومن ها بدأ شعره - منذ بداياته -
 مصوغ بصحة ، البلاغة العربية المشرقة بروح العصر ، وأدب العصر الزاهي ،

ذات النظرات السامية والاتجاهات اهادفة^(١١) أو أنه - أتى الشعر - عده - يسير في اتجاه جديد غير ذلك الذي ألقاه (عدد المحددين من أمثال فؤاد الخطيب) في الأسلوب وفي طريقة عرض الأحاسيس وبث الحوى والشكوى - كما أوضح ذلك الشيخ عبد القدوس الأصارى^(١٢)

والحق أن كل الدين^(١٣) رأينا أنه في شعر عبد احبار نغمون على خاصية سمو الساء الشعرى في قصائده ، فهو لا يراعى فقط رسم صوره مكتمله لاستحسان شعورية موحده في المقصده - وهو هو مراه في -ه- قصائده من تجديد - وإيماني - كذلك - ياندقه لغاه في شعر نغرون وسروحه في حب طائس الكلمات وموسمى نغمه - سلامه - لغة في مع معر -^(١٤) وقصه القصيدة عده - كم عدد العرب من لغده - عمل فكري وفي حسن - سويح التقيد بالبحور والأوزان ويغنن لحنه ويأخذه معنى ويبدى حمق - وهذا لم يعد أى مراه أن ينحى في صاعه مقصد عن بقية شعر نغرون الكلاسيكي^(١٥) لكن -ه- المقصده عن هذا بحر موهوب شعره وتقديره ، لأننا لأنا نأخذ من المقصده فقط اسلوب موسمه حتى يهترها الشعور ويغرب الوحدان - ه- قصه - لها - عديده - أذهت - وب- كانت تتساق مع الشعور ولا تزهق الوحدان - تلفظ عد مقصده - رحله - حتى تعد في سائها لمودها لأكثر قصائد الديوان - ما عظمه من - لغده - وه- حديد - مرغوبين - ومطلعهما

بحرى السماء وزورفى الدرر سر باشرع وموخذك الفكر

ويشير الشاعر إلى أن الدكتور شارب مالث^(١٦) علق على هذا نصيح بقوله : إنه لا يعتقد أن واحدا من مكة يقول : بحرى السماء - الخ - ، ولربى سرقها الشاعر من الأدب اليونانى - ولشعر السعودى - عده - كالتقديره - وقوف على الأطلال والذم - وليس هناك من حديد^(١٧)

لكن - رحله - لم تصدر عن أدب يونانى قديم - كما وصح الشاعر - بل إلا عن أدب غربى أو شرقى أو - حتى - عربى قديم أو حديث - إن مصدره

الأول والحقيقى هو تلك « اللحظة الشعرية » التى تفجرت عند « الكائن المحب » فاسالت صورا متنامية بنسجها الخيال من أطراف مترامية لتعطينى فى نهاية تجربة حاسة وحديثة يتصح فيها حلاء صفة « الكائن المحب » التى نصر عليها . يقول الشاعر متاعاً .

واضح حبيبى سورُ رورقنا الحبُ والإيمان والشعر
أحس في الدنيا نبيذ أسى والحب في نايي له عطرُ
سر باشرائح فكلنا دم في صدره الأنواء والجمر
هذا الحب نغم عفته نغم الحنون وقلبي البكر
سأدهرُ طُلُلاً بأحنحة وأسذل علينا الليل بأدهرُ
سأحسُ سامرنا وقُصرُ لنا ماحدث الغادون والسُفرُ

والشعر هو واحد من وى الكائنات التى تشكل عالمه . . السماء والقمر ، ندهر ونليل ، البحر والأنواء ، الحب والمحور . . بل والشعر ذاته . . هذا العنود هو كل فى حصه . . وهو . كذلك . مادة الصورة السائبة التى يتضح منها . . تحديد عند الشعر بخلق بروج وحوهر الساء الشعرى لا بشكله بوسمى . فقد صعبت تلك المضبوطة الكوبية فى اللحظة الشعرية فى قالب معوث شعرى . فغدره على تأكيد الاستمرارية الفنية (Artistic Continuity) والتى بعد من هم صبه الحديد فى الصل الأدي الحديث^(٥١) . فإذا كان الشاعر حذب مستولاً . مثلاً . مثلاً . عن الشعر العربى كله مد المقطوعات والأرجاز لأور وفصند مريء . نيس . والساعة وإلى شعر المعاصرين . فإن هذه المسؤولية لا تصح إلا فى إرساء حط التقاليد الفنية (وهى ها عروضية موسيقية) التى سبب فيها « الموروث » ، « بالإبداع » ارتباطاً يؤكد « استمرار » الماضي فى حاضر . وهذا هو حوهر القصيدة فى عملها الذى يجب أن يتصرف إليه المجددون والمعاصرون على السواء

وفي هذا الامتداد أخذت مكونات الصورة توميء إلى المعادلات الموصوعة لأطرافها : فالشراع - وموجّه المكرو - يسير إلى الحب المعادل للنور والإيمان والشعر ، كما بدأت تتفرع وتتداخل لتحمل من هذه العناصر الكوبية - بما فيها الشاعر - صورة « صونصونية » تتراوح معادلاتها بين السماء والمكر من جهة والبحر والليل وأسفار المحير من جهة أخرى . وقد جاء أثبت الثالث

الحب في الدنيا نشيد أسى والحب في ناسي له عطر

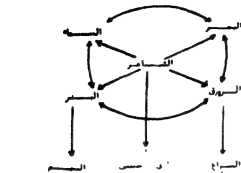
- مع كونه نوعاً من الحكمة - يحدث مع انحراف الصورة صبح الشاعر إلى حد كبير في أن يربط طرق حكمه (حب في الأرض - وحب في الله ، مركب من أركان الصورة الغيبة الرئيسة ، أعنى « عفة الحب ، سب ما بشر ذلك النأي من عطر

وملاحظ - هذا - أن الفعل « سدر » في أول الشطر الثاني من البيت السادس يتطلب إما أن يحذف أو العنصر السابقة عليه وإما أن تحوّل همزته من « القطع » إلى « الوصل » ، لضرورة الشعرية حتى لا يكسر البيت ومفصل الأول يعود إلى حركة نحو الصورة الغيبة في القصيدة في حريته الثالث والأخير

يا بحر إن تعصف بفارينا فهو الحياة وينقض العمر
سرّ بإشراع فإد وجهنا ديا الحال وشطّنا القمر^(٥٣)

هنا نجد القصيدة قد تمت إلى حركة « درامية » تجمع الانعكاسات الرأسية الثلاثة مرة أخرى . وفي شكل دائري ، حول « الحياة » كمركز معادل « للشاعر » الذي هو مركز الدائرة الأولى من الصورة الغيبة في مجموعها فهي ساحة « القارب » في بحر « عاصف » أصحت الوجهة « ديا الحال » والنتيجة « القمر » . وبهذا يمكن توصيف حركة نحو الصورة ومعادلاتها الموصوعة في هذه القصيدة بالشكل التالي .

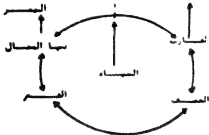
١ - المرحلة الأولى
(شطر الأول من
مقصدة)



٢ - المرحلة الثانية
(شطر ثان من ثبيت
أول من هذه ثبيت
نسخ)



٣ - المرحلة الثالثة
(لندن الأخير من الثامن
ونسخ)



ونلاحظ في هذه المرحلة الأخيرة إقامة علاقتين جيمتري على الخططين الأفقيين بين القارب ووجهته (دنيا المحال) وبين العصف وبتحته (القر) أما على الخطوط الرأسية الثلاثة التي نامت فيها أطراف الصورة في القصيدة فحدد علاقة حيمة أخرى بين القارب والعصف، من جهة، والأنواء والموج والشرع والزورق، من جهة أخرى (المعد الأول) كذلك تعادلت الحياة، مع الشاعر (المعد الثاني) وفي المعد الثالث - وهو تعادل القر وديب المحال مع الحمر والور والحمر والدر والسما - لا يسوعه إلا تلك المهامة الدرامية التي أودعت القصيدة في وحنان قدرتها نفس السرعة التي أودحتنا بها فيها

ورعنا قبل أن هذه الدرام التي عبد الشعر إلى نوب قائم لولا أنه وصعها في أسلوب شرطي، ناجح، إن عصف، وفي هذا وقع أخرى عبد الحديث عن إسان الشعر،

أما الخصائص الغمة لمصانيد في مجموعها فهي توحى سمات سائية وتعبيرية متعددة، إلى جانب هذا الساء الثاقب على صور مكثفة أو متنامية أو موسعة، لكنها في العالب دفقة شعرية موحدة الأطراف، كالقصيدة التي شرحناها، وه حبس إلى الوطن، وه سائل، وه متاهة، وغيرها^{١٠٢} ومن أهم هذه السمات تسرع التوزيع المقطعي للمصانيد فقد تمس فيه الشاعر بطرق مختلفة، فهناك عدد من المقطوعات القصيرة مثل وحدي، وه لأين، وه أما، وه حيرة، التي تمثل كل منها لونا أو عرسا موحدا الانعده (الكويات، الوضيات، الإحوايات، والحب - على التوالي) وإحواية، إلى الأمير عبدالله الفيصل، وه كان، وه أنت السناء، وما عداها يستوي شرط القصيدة في مفهومها التقليدي (٧ أبيات فأكثر) . . على أن أهم خاصية سائية لشعر الشاعر هي بناؤه - كما ذكرنا - على الدفقة الشعرية التي تتولد عنها صورة (أو صور) موحدة ومن هنا تبدو بعض هذه المقطوعات - على قصرها - قمة في الأداء الشعري، كما تظهر المصانيد الأطول نوعا مقسمة إلى عدد من المقاطع - في العالب - لتؤكد مدأ الدفقة الشعرية، التي تحدد إطار القصيدة في صورة تتنامى أو تتسع أو تتكثف لتبدو في

وتقوم وحدة هذه القصيدة على عناصر عديدة في مقدمتها التساوي الموزون في عدد وميران تفعيلات كل شطر منها (فاعلاتن/ فاعلاتن/ فاعلاتن) وكذلك شخصية الملاح، الموجه إليها الخطاب .. ومن حيث المادة اللغوية بصورة الأداة فهي تستخدم نفس العناصر كثيرة التردد High Frequency Words في شعر الشاعر وتشمل: البحر، ومشتقاته ومتعلقاته، و: الأجرام السماوية، وما يحتمل. كما تشمل أدوات وطواهر، الموسيقى، ومؤشرات الزمن.

وحوادث أن يطق مدأ الترابط المعصوي بالمفهوم الذي كان شالعا في هذه الوحدة. فعصده (١٩٤٠) لوحدا أنها تحقق هذا الترابط، إذ تبدو مصورة بعدا عصويا على أساس الحدث النامي المتجه نحو غايته .. فمن لحظة غنى، سر، ورائته، في بحر الحياة إلى استلهاام الهداية من السياه .. حده، .. حسن هذا يكون .. إلى أن يصر صمحا عن قصور ظاهر في عمل (سورة: ٥٠) حتى يعودنا انكنا نحو المستحيل .. وهناك نصل سطر، حده، .. من هده من لأساب التي جعلت صاحب عملة الرسالة يتم شعره، .. سفس ومصنوع هذه القصيدة يوحى لنا بعض ما ورد في برس المحمد حسن هكل، والتي صمها في كتابه ثورة الأدب، حيث تقوم من حده في السفسهم حكمه أخياة^(٥٦)

أما في شط المعصمي فعصده وشفراء، يقوم على الداء، في فاتحة كل مقطع، شفراء، .. وهو سبب في وطعه الشاعر في كثير من قصائده .. لا شت .. مسس لس، .. الحب، الذي يحاطب فيه الشاعر طرفا بعيدا قد يكون .. لافاء، .. حده شت .. كما يتميز كل مقطع فيها بنافته الخاصة .. من حده سفس (عنى حده التفعيلة والبحر) توحيد الشعر الموسيقى .. وأحد حده (تفعيلات) قد نصف من مقطع لآخر محد كل شطر في المقطع لأ .. شت من (متاحس) ثلاث مرات، مع وقوع الحزن، الذي يحول عصمه إلى (مسمعن) .. وهو صلف حائز، وهو نفسه التركيب الملحوظ في

(٥٦) وحدة فاعلاتن، في ثنائته

الفتح الثالث : لما انقطع الثاني والرابع فترك كل شطر فيهما من تعميلتين
التيين فقط بالإضافة إلى سب خفيف بعدهما (متحرك ساكن) . ومن حيث
عدد أبيات كل مقطع جاء كل من الأول والثالث في ثلاثة والثاني والرابع في ستة

(أ) من قصيدة « أمان العمر » (٢٥٨) .

تمننى المرءى طلبا
وما شئت صبيها ولا كركبا
وأنى
دعاه بالبرق في وجهه
تحوّل
سنة مديبا

هذا البيت القاصر ان هذه الموشاة " كتاب طباطبائي ص ١٠٠
طبعها فيما ص ١٠١

لأما

ما في القصار ولا حرفة
وان استعاره بعدوا

وساعة القصار ما انقرفت
ما دام في رجة ما رقت

فلمت عن الغربة
فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة
فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة

فلمت عن الغربة

وقد أوضح الشاعر أن هذه الورقة كانت مشروعة قصيدة ، تم تلخيصها بعد ذلك .

وهكذا يبدو أن مراحمات الشاعر تفس مجال اللغة واختيار المناسب منها صفة خاصة

وإن حاس احتيار المحور والأوزان الخفيفة والملائمة لموضوعاته نراه يطمح فصائده بكلمات ذات حرس موسيقى حاص يرجع إلى الاستخدام الجيد للبلاغة لم يبه كاحساس الناقص في قوله : «عظم البأس كاسى» (البيت ٨ «مناهة») . وإن دلالتها من حيث القوة والشم (كالجبال) أو الحيرة والته ، أو الحب ، حرم . وقد نلاحظه القصيدة (١١) وقد يجتهد الشاعر في شغف أو بصرف يعزى مدعما للمحت في المعامح عن صحته ، أو قد يفاجئنا به كسب يعزى غير مأثوف مبدئ أن سلم بصحته وفيها بل أمثلة من هذه

(أ) في البيت ثلث من قصده «أخسى» يقول :

ومست في دهب (١٢) (المعروض . أدبيها) ونعجب أولا من عبثه فكيف من «دين» فعول لعلها من الكائنات الفضائية ، ولكننا ماست - بدت بعد قدر من التأمل أن الشاعر يتحدث عن حالة شعورية يحس فيها سحب إلى «أذان صاعية» .. بل إن هذا ما يبدو من الواحد من حين يقول لصاحبه «تحدث فكل أذان صاعية» .

(ب) في البيت الرابع من «وحى العودة» يقول :

«يود غير ذي ربح حدوى» (١٣) (المعروض : جنورى) .. واحتيا كمنه «حدوى» ربما بدا لنا مجرد موافقة للقافية العينية ، بينما الأسس هـ هو «الحدور» فحين نعرف أن «جنور» الشاعر بمكة .. ومروعه في الشرق والعرب لكن .. ألا يمكن أن نقول أيضا : إنه مع البعد والعربة لا يزال يسمو ويتفرع في مكة أيضا ؟ إن هذا يحمل استخدام «الحدوح» هنا أكثر بلاغة وفنا .

حدا ، من خلال مواقف شعرية اتقنت دارسه ورقته بأنه : صاحب شعر متميز في التوجيه . . . وتلك عبارة الأستاذ عزيز ضياء التي اعتنم بها جديدي في عدد الحار حين وصفه بأنه « يعرف الكثير ، ولا يبدو أنه يقول ما يعرفه » . . . ما يحاول أن يوحى للآخرين بضرورة معرفته والتصرف على أساسه » (٦٧) . . . وهو على حد قول الأستاذ حسين زيدان : شاعر أثبت أنه كبير القلب بما يحمله من حزن عميق - فالقلوب الكبيرة يرهقها الحزن العميق - لا شيء ناله في نفسه . . . وإني للأشياء التي حوَّنه . . . (٦٨) كما أنه عند الأستاذ عبدالله خياط « يصوغ فصائده نوعي احتجاعي وعمق فكري » (٦٩) وهو الذي خلال شعره رأى كثير من العربيين « مهادج من الفكر والمشاعر العربية بمعزل عن التشويش والتشويه الإعلامي » ، كما ذهب الدكتور أمور حاتم وريتا ميليو (٧٠) . . . أما الأنصاري فقد رأى فيه فلسفة وصرفية دقيقة الإحساس « ينظر دائما إلى خواتيم الأمور . . . إلى المجهول البعيد المدى ، أو القريب المدى ، بروح فلسفية منجردة » (٧١) .

أحمد عبد الحار إذن إنسان « بسيط ، وشاعر « عميق » . . . هذه هي خلاصة الشخصية . وإذا كان شعره مرآة لشخصيته - وهو في الحقيقة كذلك - فإن أمام شخصية كدت « ساطتها » هي « الموجه والكاشف » لطبيعتها وفطرتها وصدقها في المواقف والمحطات الشعرية ، حتى عدا هذا الشعر وكأنه حديث النفس للنفس يظرب له كل من يفتح له قلبه . ومن هنا كانت الوطنية والكوميديت - كم ذكرنا - تماما كالأحوايات والعزل المعف . . . تماما « حُبًا » وحسب « نحن لا نملك معه إلا أن نحب هذا الكون ونذوب في مظاهره » « وديها » فينا « ولا نملك معه إلا أن نحب الوطن » . . . الروابي الخضر . . . العرار والقيصوم « الأهار الخارية أو الصحارى المقفرة . . . لا فرق (٧٢) . . . سمي وبحر في « عز العربة » ومعنى وبحر في « عز الألم » .

غير أن بساطة الشاعر ، ووضوح الخط الوجداني القائم على « الحب » مفتاحا لكل قصيدة ، لا يمنعنا من البحث عن الإنسان المجرد في هذا الشجر ومعاناته « كيونته » و« صيرورته » معا .

لقد قلنا من قبل إن للشاعر قصيدتين باللغة الانجليزية حول « القدر » و« ما يكون ؟ » كما وجدنا ذكر « القدر » يتردد في كثير من قصائده التي

بالحرية بلفظه الصريح لمجرد أنه أو معناه (٧٧) . .

وباستثناء المثلث اللغوي ، الذي وصف القدر ، الملعوب ، في قصيدة
« فكري لبنان » . . نقول إن موقف الشاعر من القدر موقف كوني يعبر عن
« إنسان » مسجم مع الوجود « بنسأل » ؟ نعم لكن أن يتحمل أو يرفض
أو يتجنب ؟ لا . ومن هنا يرى أن إنسانه - في الحقيقة - لم يتأثر « بإنسان » الغرب
الذي قضى فيه الشاعر فترة طويلة من حياته . لم ينس ثوب « روميشيوس »
الساحط ، ويطلع ثوب « أيوب الصابر الرصاصي » . فلجھول منها تعقدت طريقة
الوصول إلى كنهه ، والحدث مهم عظم مصيبته ، كلاهما جزء من السيمفونية
الكوبية التي برسه منها الشاعر أثر صديقه المعبود ومواقفه الشعرية .

ولئن مدانا في رحلته إلى الغرب : انتهت عرينا في بلد عربي .
مرحز الأعصاب . تكتفه العزوف العسة . أضق عليه الحزن وأظلم في وجهه
الهار فلا يرى صحا ولا كوكبا . وهو لا يحطه الشبح الأنصاري مد ما يزيد
على ثلاثين عاما (٧٨) . إلا أنه يرواحه المصير شحذعة المؤمن الذي يرى القدر
« أطول ما عاها » . رضى به « ويؤى اسمه » . وحنة الشاعر ليست - حين
توجد - سوى دھاب العمر وعجب المحبوب وضاً وإنسا . فإن عادوا عادت البهجة
والإسحام

لئن تلك الرؤى وتلك الأمان ؟ ورواين العبير دنيا العبيق ؟
أفراها في غسوة العمر كانت أم تراها من الخيال الرفيق ؟
لئن عهد الشباب ؟ للحب بحر . كلنا بين ساحب وغريق (٧٩)

عل أن الشاعر لم يحاط قصة الإنسان والقدر ، فقط مثل تلك التعبيرات
المباشرة بين تساؤل « ورضى » ، « تسويع » ، وإنما وصل إلى حالة من الدراما
الكونية التي تتداخل فيها « الأمكنة » ، الشرق والغرب ، تداحل « الأزمنة » عند
الموت ، فأصبحت تلك العناصر التي ألفناها مواد صوره الفنية شخوصا تحرك
الشاعر نحو فروتها وغايتها :

وإن جعلت الشرق لي وجهة
أبى وحول الدجا تطبق
كان الحياة لها لجة
أحلق في الأفق، في صحبه
واشكو إلى الورد شوك الأسي
تحول المشرق في
وحلى من الذهب ما
يزق القنوط بها
فيرعى على سحره
فيرسى بأشواكه غلبا

إلى أن يقول :

أحذف في الوهم لي رورقا
أنا والرمضان على موعد
وشط الأمان بدا حُلُبا
وعهدى به لم يزل قلبا^(٧٦)

هذه « الدراما » - دراما الإنسان في كل زمان ومكان - تبلغ ذروتها حين
يكشف عدم قدرته على توجيه مصيره نحو ما ينشده من سعادة وتناغم مع كل
ما يحدث له

ومن هنا المنعرج « ليرقص » لكن الشاعر « يحزن » ، والمؤمن
« يسلم » لله ، وما كان عبد الخمار منمردا ليرقص ، ولكنه الشاعر « يحزن » ،
والمؤمن يقول في تعاؤل وهو يسلم للقدر العمان في نهاية أمره :

هذا الزمان حطى مقدرة سنخطوها ونفنى
وتحط فوق جبينه أنفاسنا سحرا وفنا
وتردد الأجيال أشماراً لنا لحنا فلحنا^(٧٧)

نعم ستردد الأجيال من شعر هذا الشاعر الحانا وألحانا . . ومن شاء فليقرأ
شعره مرتين .

(٧٦) يبدو حلق الشاعر في هذه المقطوعة بين تخرق السريح والفقار.

الخلاصة

كان الدافع نحو هذه الدراسة ما أثارتته صحيفة عكاظ في أوائل عام ١٤٠٥ هـ حول الشاعر أحمد خليل عبد الحار وزهد في بشر شعره في وطنه .
 لا سيما وكان قد صدر شعره مترجما إلى الإيطالية (ثم الفرنسية فيما بعد) مع دراسات له نشرت معها المصوّن العربية لبعض قصائده . وقد تبين - ليس فقط من متابعة الآراء حول هذه الظاهرة - بل من مباحث حياة الشاعر ودراسة شعره - أنه لم يكن « مستعلبا » بل الشرقي صحت ومخيلات وضمه كم ذهب الأستاذ عريب ضياء ، أو حتى « راغدا » في الشر كم ذهب عمره

فقد نشرت - له وعه - بالفعل ، راء وقصائد في النخبة السعودية المنهل مد سنة ١٣٦٥ هـ . لكنهم الإعلان من شعره ، و « نغمة عن لؤي » كما السب في عدم شروح شعر الشاعر في هذه

هل أن كل الذين كان قد أتيح له لأصلاح عن شعره أكدوا أنه شعر رائع ينتمى بالعدوة والعبارة . وقد كتب الدراسة احبة تؤكد مذهب إلى تلك الآراء ، فإنها نصف إلى ذلك . وقد م سنج من تحليل لبعض قصائده - أن البناء الشعري عنه يعود عن دعت شعره نعمل من القصيدة صورة - أو صورة - فيه مساهمة كم يعتمد عن نداء وشأنه لنبذة اللعوبة التي تشكل منها الصور

وقد كشف تحليلنا لقصيدة « رحلة » - من هذه الناحية - عن أن الشاعر قد استطاع مزج العناصر الخارجية بالداخلية من مواد صوره حتى جاء البناء الشعري تعبيرا ذاتيا واضح السمات والمعاني لا يفصل فيه الشاعر عن محيطه . كما استطاع مزج المحسوسات والمجردات مزج يوحى تتغلغل عناصر القصيدة في بعضها البعض .

وفيما يتعلق بمضمون شعره وحديده في أكثره عزلاً عما يحدث فيه عن « المرأة المثالي » المنسجمة مع نفسه ، المنسجمة - بدورها - مع حركة الكون . . وما نجد أحيانا من كتابة أو حزن أو ملل ، فربما كان مرته إلى « الروح الرومانسية » التي

كانت جزءاً من مكونات الشاعر الثقافية الأولى ، والتي استطاع أن يتقن
انحاء « الرصا » و « الصر » ، بل و « الشجاعة » في مواجهة الحزن وال
و « المجهول » . وما بحق لنا أن نشيد حقاً بموقف الشاعر الكون العالم الذي
عن اسجانه على الرغم من حزنه ، والذي يرى فيه الحياة حركة دائمة مستمرة
يسيرها قدر محكم .. به يؤمن .. وإليه يسلم قياده .

تم بحمد الله

حدا - ربيع الأول ١٤١٠ هـ

المواضع

(١) في تفاصيل حياة الشاعر في هذا المجال مع موخر لأحد أبحاثه الأدبية انظر موخر التعريف به في نهاية الطبعة المرسومة من الديوان، ونشره بعد ومن شعراء التحدث عنه: (المجلد ١٣٧٥ هـ) ص ٤٤١ وفي حقه في نهاية الصفحة بحرفه به حصل عن مدحه الصوف من المصنوع له الملك حصل من هذا التحرير عام ١٩٤٣ هـ. وهو عن الجزء الذي حصل منه عن حياته من رئيس إيطاليا، وكانت الخواص قد أشرف بحرفه حصل عنه من ملك سوريا عام ١٩٥٢ هـ

(٢) جريد الشرق الأوسط (عدد ٢٩٥٦ - حصل ١٦ ١٢ ١٩١٦ هـ - ١ ١ ١٩١٦ هـ)

(٣) جريدة عكاظ (عدد ٦٦٩٢ - لأحد ١٩ ١٢ ١٩١٦ هـ - ١ ٩ ١٩١٦ هـ)

(٤) نقاب النكر، عن حصل في دس من سب من سب في عكاظ (عدد ٦٧٥٩ - حصل

١٩١٥/٣/٢١ هـ - ١٣ ١٢ ١٩١٥ هـ - من هذا قصيدة هذه من سب من سب من سب من

قصيدة هذا (الملاح ١٥) هي قصيدة سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

عن سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

وصفي عن سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

قصيدة سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

(٥) أخط في مدحه قصيدة (عدد ١٦٦٩: المجلد ١٢٩٩ هـ) عن قصيدة قصيدة سب من

للشاعر محمد بن سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

قصيدة في مدحه قصيدة سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

(٦) دس من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

(٧) عن سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

(٨) قصيدة هذه لأسب في ١٩ ١٢ ١٩١٥ هـ - ١ ٩ ١٩١٥ هـ - ونسب فكه (إعداد عمر بن سب من

وردت عن سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

عن معهد الدراسات سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

الشاعر ثم ورد، إذ يقول: من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

لشاعر وكب - ولا سب - قصيدة به - ونسب لا سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من سب من

الأنبياء)

(٩) الفيوان وقد نشر في عكاظ - مرجع سب من - والمجلد - المرحوم ١٣٧٧ هـ ص ١٥

(١٠) عن المصدر (المجلد)

(١١) مقدمة التحرير لقصيدة (المجلد - مرجع سب من) ص ١٥

(١٢) القصائد - ط ٢ ط الملكة التجارية ١٩٨٣ هـ - ص ٤٦

(١٣) الفيوان - (عادر النباه) رمز عصر النواصير عبد الشاعر

(١٤) السابق .

(١٥) د. عمر حليق ، مرجع سابق .

(١٦) السابق

(١٧) إلى جانب ما ترجم من شعره اشتملت دراسة ريتا ميلير على قصيدة بالإنجليزية بعنوان **What to be** - وما يكون ؟ - والقصيدة الأولى من سنة عشر بيت ، والثانية (p 52٧١) من ستة وثلاثين بيتا . كما أشار الدكتور حليق في المصطلح السالف الذكر إلى أن مقطوعة «حمة الليل» وقصيدة «الفرد» مما نظمها الشاعر «لاجليريه» ثم ترجمت المقطوعة من الإجليزية إلى العربية والألمانية والإيطالية ونشرت في مجلات أدبية متخصصة

(١٨) هذا دراسة مستحصصة للمبحث في هذا الموضوع بعنوان «قضية الألب السعودي من المحلية إلى الألب» وقد «حاربت» كلغة اللغة العربية بجامعة أم القرى (١٩٨٧ م) للنشر ضمن بحثها

(١٩) عكاظ (العدد ٦٧٠٦ - ١٤٠٥/١/٢٧ هـ) ثم عاد إليه في العدد ٦٧٧٢ في ١٤٠٥/٣/٥ هـ .

(٢٠) عكاظ (العدد ٦٧١٢ - ١٤٠٥/٢/٤ هـ) وعاد إليه بعد ذلك في عدد آخر بعد أن نشر الدكتور عمر حليق درسه عن الشاعر

(٢١) عكاظ (العدد ٦٧٤٣ - ١٤٠٥/٤/٦ هـ - أصداء الكلمة) وصيغ أن الشاعر كان قد سبق مع مرحوه الشيخ عبدالموسى لأصدر على إصدار ديوانه ، وكان العنوان المقترح أنقل «أصداء العصر»

(٢٢) لائحه ، مرجع سابق

(٢٣) المجلد (رحب ١٣٧٧ هـ) ص ٦٨١

(٢٤) د. عمر حليق ، «هل التردد في الشعر يستوجب المحاكمة» عكاظ ١٤٠٥/٣/٢١ هـ .

(٢٥) نشر لأول مرة في المجلد (٢٧) عدد رحب ١٣٩٦ هـ ، ص ٧٦٧ وتكرر نشرها في أعداد لاحقة

(٢٦) عكاظ . ١٤٠٥/٤/٤ هـ - ١٩٨٤/١٢/٢٦ م

(٢٧) منها «حب» ، «أشعار اليه» (هـ ٢٥) ، «رحلة» ، «المجلد» ، «مجلد (٢١)» ، «حب ١٣٨٠ هـ ،

ص ٤٧٤ ، «وذكريات» ، «المجلد» ، «مجلد (٢٥)» ، «رحب ١٣٨٤ هـ ، ص ٤٨٦ ، «و نداء الحب» ،

«المجلد» ، «مجلد (٢٤)» ، «نو القعدة ١٣٨٣ هـ ، ص ٦٩٨ .

(٢٨) عكاظ . ١٤٠٥/٣/٦ هـ - ١٩٨٤/١١/٢٨ م

(٢٩) كتب الأستاذ عبدالله بنحمر أثناء بدوة «الائتية» - السالفة الذكر - عن الدوايع التي أدت إلى هذه الكناية . حيث كان صاحب عمله المكتشف وبعض من أساتذة الجامعة الأمريكية مثل شاولي صليح وقسطنطين ربيق يستحبون الشباب السعودي لسانا على التعبير عن الحركة الأدبية عندهم . كما كانوا يحاذقون على أقدام مصر من أمثال طه حسين والرامي الذين كان هؤلاء الشباب السعودي يرى فيهم قفلة للبصيرة الأدبية العربية الحديثة .

(٣٠) «المجلد» ، «المحرر ١٣٦٥ هـ» وقد شارك في هذا الاستفتاء عدد كبير من رجال الحركة الأدبية والفكرية في المملكة أبداك .

(٣١) المرجع السابق ، ص ١١ .

- (٣٢) السابق، ص ١٢
- (٣٣) نفس المرجع
- (٣٤) نفس المرجع، ص ١٣
- (٣٥) عكاظ، العدد ١٧٤٢ (١٤٠٥/٣ هـ) - عكاظ، العدد ١٧٤٦ في ١٩/٣/١٤٠٥ هـ.
- والعدد ١٧٤٣ في ١٩/٣/١٤٠٥ هـ والعدد ١٧٤٦ في ٢٣/٣/١٤٠٥ هـ، ١٧٤٧ هـ
- وكلها منشور على فاصلة
- (٣٦) حربة الشرق الأوسط، العدد ١٠٠، ١٩٠٦ هـ - ١٠١، ١٩١١ هـ
- (٣٧) الألفية، بغداد، عدد ١٠٠، ص ١٠٠
- (٣٨) ابن خلدون، ص ١١
- (٣٩) عكاظ، العدد ١٧٤٢ هـ
- (٤٠) عكاظ، العدد ١٧٤٢ هـ - عكاظ، العدد ١٧٤٦ هـ
- (٤١) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٢) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٣) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٤) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٥) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٦) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٧) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٨) ابن خلدون، ص ١١
- (٤٩) ابن خلدون، ص ١١
- (٥٠) ابن خلدون، ص ١١
- (٥١) ابن خلدون، ص ١١

الشعر العربى مع أنها ليست محصورة في الأشكال الخليلية فقط . وبهذا لا يتفق مع
 فكرة ب . اس . البوت في دراسته التقليدية وموجة الفرد *Individual and the Individual*
 Talent-

- (٥٠) المجلد المهرم ١٣٧٧ هـ ، مرجع سابق
 (٥١) مقصده نشرت في عكاظ والمجلد . وصفتها الطبعان الإيطالية والفرنسية . (٥٢)
 (٥٣) سراج به . تصورته لمكتبة والنسعة والامية اطرح بحث الصورة الفنية في الشعر العربي من
 خلال أعلامه . رتبته محسنه شرافا للناخلة مجلة شعر (خطوط) كلية التربية للبنات
 حده . ١٤٠٦ هـ . المصائد الثلاثة المشار إليها هنا نشرت في عكاظ ، والمجلد أكثر من مرة .
 (٥٤) ب . اس . لب (Four Quartets HR 136 1971 p 13) وفيها يقول :

Time Present and time past

Are both perhaps present in time future

And time future contained in the time past

- ٥٥) محمد حسن هكلى ثورة الأدب (در عفاف ، القاهرة ، ١٩٧٨ م) ص ١٤٠ .
 ٥٦) المجلد (حده ١٣٦١ هـ) ص ١٠ .
 (٥٧) وقد حده - ب . اس . في سجنهم انتهى في مقصده تصويره (المجلد دو الحده ١٤٠٩ هـ ص ١٠٧)
 ثم في

عبرت أنوار العمر لي مطلقا فلا أرى ضيحا ولا كوكبا
 وب جعلت الشرقى ووجهة تحول المشرق لي مغربا

(٥٩) وقد حده هذه ذات في سجنهم انتهى هكذا

ما في الخشا ساز ولا مرقد وإما السناز قد أبعدوا
 وساحة العشاق ما أقصرت ما دام في رحب السها فرقت
 صدح حليل اهم . لا حشرة سمعت ما فات ولا أنجد
 لا سركن القلب هوى عاسر والامس ذكره ما تحدد
 وان رأى الساتى فما عنده الا عذ يترجى به مؤصد

- (٦٠) في حضاب موجة تلامذ به الأصارى . ومعه بعض القصيدة بعد تنقيحها
 (٤/٩ ١٤٠٩ هـ - ١١/١٧ ١٩٨٨) .
 (٦١) شيوخ عبدالقدوس الأصارى سلسلة من ثلاث دراسات في المجلد سقت الإشارة إليها وكما
 إحالات كثيرة مثل هذه الكلمات عند الشاعر
 (٦٢) وقد شرحتها عكاظ والمجلد
 (٦٣) في دراسات الأصارى السالفة الذكر
 (٦٤) وقد شرحتها وشملتها دراسات الأصارى

- (٦٥) ترجع إلى المخطوط رقم (٥)
 (٦٦) سجلات الأمانة . مرجع سابق
 (٦٧) السابق
 (٦٨) نفس المرجع
 (٦٩) حكاية . د. ربيع القثر ١٤٠٥ هـ
 (٧٠) مقدمة الطبعة الفرنسية لمديون . مرجع سابق . ٦٠
 (٧١) سلسلة دراسات إسلامية أخرى . ص ٦٧٦ - ٦٧٧
 (٧٢) حضور الوطني : مجلة المشرق ، ص ١٢٥ من المجلد ١٠ ، فهو مذكور في سنة ثمان
 عشر من قصيدة الأديب .

ص ١٠٠ . ص ١٠٠ . ص ١٠٠

- (٧٣) د. علي محمد . بعد :
 ١ - أبي القاسم بسيف . ص ١٠٠
 ٢ - ص ١٠٠
 ٣ - ص ١٠٠
 ٤ - ص ١٠٠
 ٥ - ص ١٠٠
 ٦ - ص ١٠٠
 ٧ - ص ١٠٠
 ٨ - ص ١٠٠
 ٩ - ص ١٠٠
 ١٠ - ص ١٠٠
 ١١ - ص ١٠٠
 ١٢ - ص ١٠٠
 ١٣ - ص ١٠٠
 ١٤ - ص ١٠٠
 ١٥ - ص ١٠٠
 ١٦ - ص ١٠٠
 ١٧ - ص ١٠٠
 ١٨ - ص ١٠٠
 ١٩ - ص ١٠٠
 ٢٠ - ص ١٠٠
 ٢١ - ص ١٠٠
 ٢٢ - ص ١٠٠
 ٢٣ - ص ١٠٠
 ٢٤ - ص ١٠٠
 ٢٥ - ص ١٠٠
 ٢٦ - ص ١٠٠
 ٢٧ - ص ١٠٠
 ٢٨ - ص ١٠٠
 ٢٩ - ص ١٠٠
 ٣٠ - ص ١٠٠
 ٣١ - ص ١٠٠
 ٣٢ - ص ١٠٠
 ٣٣ - ص ١٠٠
 ٣٤ - ص ١٠٠
 ٣٥ - ص ١٠٠
 ٣٦ - ص ١٠٠
 ٣٧ - ص ١٠٠
 ٣٨ - ص ١٠٠
 ٣٩ - ص ١٠٠
 ٤٠ - ص ١٠٠
 ٤١ - ص ١٠٠
 ٤٢ - ص ١٠٠
 ٤٣ - ص ١٠٠
 ٤٤ - ص ١٠٠
 ٤٥ - ص ١٠٠
 ٤٦ - ص ١٠٠
 ٤٧ - ص ١٠٠
 ٤٨ - ص ١٠٠
 ٤٩ - ص ١٠٠
 ٥٠ - ص ١٠٠
 ٥١ - ص ١٠٠
 ٥٢ - ص ١٠٠
 ٥٣ - ص ١٠٠
 ٥٤ - ص ١٠٠
 ٥٥ - ص ١٠٠
 ٥٦ - ص ١٠٠
 ٥٧ - ص ١٠٠
 ٥٨ - ص ١٠٠
 ٥٩ - ص ١٠٠
 ٦٠ - ص ١٠٠
 ٦١ - ص ١٠٠
 ٦٢ - ص ١٠٠
 ٦٣ - ص ١٠٠
 ٦٤ - ص ١٠٠
 ٦٥ - ص ١٠٠
 ٦٦ - ص ١٠٠
 ٦٧ - ص ١٠٠
 ٦٨ - ص ١٠٠
 ٦٩ - ص ١٠٠
 ٧٠ - ص ١٠٠
 ٧١ - ص ١٠٠
 ٧٢ - ص ١٠٠
 ٧٣ - ص ١٠٠
 ٧٤ - ص ١٠٠
 ٧٥ - ص ١٠٠
 ٧٦ - ص ١٠٠
 ٧٧ - ص ١٠٠
 ٧٨ - ص ١٠٠
 ٧٩ - ص ١٠٠
 ٨٠ - ص ١٠٠
 ٨١ - ص ١٠٠
 ٨٢ - ص ١٠٠
 ٨٣ - ص ١٠٠
 ٨٤ - ص ١٠٠
 ٨٥ - ص ١٠٠
 ٨٦ - ص ١٠٠
 ٨٧ - ص ١٠٠
 ٨٨ - ص ١٠٠
 ٨٩ - ص ١٠٠
 ٩٠ - ص ١٠٠
 ٩١ - ص ١٠٠
 ٩٢ - ص ١٠٠
 ٩٣ - ص ١٠٠
 ٩٤ - ص ١٠٠
 ٩٥ - ص ١٠٠
 ٩٦ - ص ١٠٠
 ٩٧ - ص ١٠٠
 ٩٨ - ص ١٠٠
 ٩٩ - ص ١٠٠
 ١٠٠ - ص ١٠٠

المصادر والمراجع

١ - المراجعة

- أحمد عبد الحارث ديوان عمر من الصحراء (مجموع قصائده المشورة والتي لم تشر بعد)
 تحت الطبع . دار المجلد . حده
 • أحمد شوقي الشوقيات . ص ٢ طائفة الحداثة ١٩٨٣ هـ
 • عبد القدوس الأصاوي

- من شعراء التوحيد عدا . المجلد (رحب ١٣٧٥ هـ)
 • تحليل شاعرية . شاعر محمد . المجلد (المحرر ١٣٧٧ هـ)
 • الشاعر المحدث [متابعة للدراسة السابقة] المجلد (رحب ١٣٧٧ هـ) .

- عمر حليق : « هل الزهد في الشعر يستوجب المحاكمة ؟ » عكاظ (العدد ١٣٧٨)
- محمد أحمد حمدون : « أسطر في الشعر ، قراءة في قصائده » عند ربيع الثاني ١٤٠٩ هـ
- المهمل ، العدد ٤٦٩ ، ١٤٠٩ هـ .
- محمد حسن هيكل : ثورة الأديب ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٨ م .
- نحة سحر : الصورة الفنية في الشعر السعودي ، رسالة ماجستير كلية التربية للبنات ، حدة ، ١٤٠٦ هـ بإشراف د محمد أحمد حمدون .
- نور مدين صمود : « أسطر في الشعر » ، قراءة في قصائده عند ربيع الأول ١٤٠٩ هـ ، المهمل ، العدد ٤٦٨ ، ١٤٠٩ هـ .

٢ - الأجنحة

— Ahmed Abdul Jabbar

Fragrances Du Desert (Poemes) Traduits de l'arabe par Madame Rita Di Meglio et Anouar Hatem

(د ب بعد ١٩٨٥ م) Geneva (مع مقدمة لأنور حاتم)

— Di Meglio, Rita.

— « Linca Di Un Ambasciatore, Ahmed Abd El Gabbar - Estatto da Annali dell' Istituto Orientale de Napoli, Vol. 50 (N.S. XXI) Istituto Orientale di Napoli, 1970

(مع مصوص عربية لبعض القصائد : « لب الساء » ، « وكان » ، « كيف سي » ، « ذكريات » ، « نودع لسان » ، « ذكري لسان » ، « زفرات » و « صور »)

— *Fragranze del Deserto, Liriche di un Ambasciatore Saudita lo Sheikh Ahmed Abdul-Jabbar.*

(مقدمة وتعليقات وثلاث وعشرون قصيدة مترجمة للإيطالية)

Presso la Tipografia Don Bosco - Roma 1982

— T.S. Eliot:

• « Tradition and the Individual Talent, » in *Critical Theory Since Plato*, ed H Adams, HBJ New York, 1971

• *Four Quartets*, H.B. New York, 1971

جريدة الشرق الأوسط

١٤٠٧/٥/١ هـ - ١٩٨٧/١/١ هـ

٢٩٥٦ - الخميس ١٦ ٦ ١٤٠٦ هـ - ١٠ ١ ١٩٨٧ هـ

مكتبة

١٤٠٦/١/٢٧ (العدد ٦٧٠٦) هـ

١٤٠٥/٢/٤ (العدد ٦٧١٢) هـ

١٤٠٥/٣/٣ (العدد ٦٧١٢) هـ

١٤٠٥/٣/٦ (العدد ٦٧١٣) هـ

١٤٠٥/٤/٤ (العدد ٦٧٧١) هـ

١٤٠٥/٤/٥ (العدد ٦٧٧٢) هـ

١٤٠٥/٤/١١ (العدد ٦٧٧٨) هـ

١٤٠٥/٤/١٩ (العدد ٦٧٨٥) هـ

المجلد

١٣٦٥ - المحرم

١٣٧٥ - رجب

١٣٧٧ - المحرم

١٣٧٧ - رجب

١٤٠٩ - المحرم وصفر

١٤٠٩ - ربيع الأول

١٤٠٩ - جمادى الآخرة

١٤٠٩ - رجب

١٤٠٩ - شعبان

١٤٠٩ - ذو الحجة

١٤١٠ - المحرم

١٤١٠ - صفر

« مَهْمَا » وَخِلَافَاتُ النُّحَوِيِّنَ حَوْلَهَا

د. رياض حسن الخوام •

١٠ حصل عن شهادته الدكتوراه عام ١٩٨٤ من كلية الآداب ، قسم اللغة العربية ، بجامعة
الاسكندرية . له عدد من الأعمال العلمية ، يعمل الآن أستاذاً مساعداً في قسم اللغة
النحو والصرف بجامعة أم القرى

ملخص البحث

أفرد المحبون لهذا الشريعة حذبا أصلا . بد من عفره حادة هدفها الوصول إلى فهم واضح للتركيب الحوية المسممة عد العرب . وقد أدى عفره في هذه اللقطة إلى خلافات حولها . تمثل في معرفة اصنها . وموعها . واستحدثها . وقد سجلت لنا كتب النحر هذه الخلافات حتى لا يكاد يجد كائنا بحره . بشر اله . فعرضت في هذه الدراسة لرايهم في تركيبها وساطها . وبحثهم في ساقوها حول اسمها وحرفيتها . وأقوالهم التي سجلوها في ثابها شرطه وحرووحها من ذلك

وتناولت بالدراسة لقطه (مهس) مؤكدا كواب ثابها . وانه لا وحه لإهمالها . خاصة أن الفراء - وعرفه - راويا . وحنصب من هذه الدراسة كلها إلى استحسان بساطة مهيا لا تركيبها . وأنها اسم وليس بحرف . واثب لما لا يعقل عد الزمان مع تصبها لمعى الشرط

واحبها من انه العمل القدير ان أكون قد وفقت من هدف . ووصلت إلى ما أردت . وله الحمد أولا وآخره

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وآله وأصحابه أجمعين وبعد

فإنَّ منها من الكلمات التي توفَّق عندها النحويون وأولَّوها دراسةً أصيلةً .
وتنفَّوا على أنَّ منها أداةً شرطيةً حازمةً لمعللين لها أحكاماً فصلوها في كتبهم ، غير
أنَّهم اختلفوا حول منها حلقاتٍ متعددة متشعبة ، بعضها يتصل ببساطتها
وتركيبها ، وبعضها الآخر يرجع إلى اسميتها وحرفيتها ، وثالثها يعود إلى نباتها في
السطح وحروفها ، لذلك ارتأيت أن أدرس هذه الأداة عارضاً آراءهم في كل
حلاف برعوا إليه هادي من ذلك نبيان الوجه المتَّجه في ذلك .

وحاولت - بوجه خاص - الربط بين منها ومهمَّ . لأنَّ هذه اللفظة لم تنل
حظَّها من الدراسة مثل ما نالته أختها منها ، وليس ذلك - فيما أحسب - إلا لكونها
رواية كوفية لم يعتدَّ بها المصريون

املا من ذلك كله ، أن تكون هذه الدراسة دراسةً جامعةً كاشفةً لحقيقة
(منها) التي لم تنل من المحدثين دراسةً مستقلةً فيها أعلم .

اختلف الحويون حول مها . فهي مركبة أم مفردة ؟ ونسبها هذا

الاختلاف قسمين

الأول وعليه الأكثر وهو مركب

الثاني : وهو ساقطه ، مفرد

وقد اقتصرت حلالت لأهل حول مركبها في . مع راء

الأول وهو رأي حليل لنبي . ودعه سبعة لميله . (وكانت حليل
من مها ، فقال من مها . دحيت معها . ما بعد تمثيلها مع متى إذا
قلت من مائتي بك . تمسك مع . من كى . من سجد . معنى . يس
يكوبوا يدرككم موت . . . تمسك مع . من دحيت . ما بعد دعوا هذه
الأساءة المحسنة ^(١) . ولحده سبعة . ما بعد . مع . دحيت . ما بعد دعوا هذه
فأبدلوا الهاء من الألف إلى في (راء) . وقد قرى لعمريون والسحويون
مذهب الخليل في ذلك من مها . ما . دحيت . ما . ما . الأولى هاء
وربعت هاء عليها . ثم ردت مع س . سرحت إلى دحيت حليل ^(٢) . وبين
الأحفش عنه إبدال ألف (ما) هاء سبعة (ويدلوا هاء من الألف خفاء
الألف ، وأب حرف هو لا مسطر ه . فكر هو حصح ميمين ليس يهي إلا
الألف ، وهي حذفت وأب نهوى في محرج ححر من ححقين . فكأنهم جمعوا
بين ميمين فأبدلوا ما هاء ما كبت مركبها في حفاء . وفي تكن هوية تمزلة
الحركة ^(٣) . وعرض ابن يعيش هذه الغيبة مؤيد رأي الخليل . ومظهرها غلة

(١) من الآية (٦٩) من سورة .

(٢) الآية (١١٠) من سورة الأسر .

(٣) الكتاب ٥٩/٣ . ٦٠

(٤) ينظر المصنف للمصنف . ٤٨/٢ . والأصول لاس . شرح . ٢ . ١٥٩ . ونعديت مدرسي .

اقتصارهم على إبدال ألف ما الأولى دون الثانية بقوله : (فكم هو قريب من الأولى)
 حروفها واحدة ، فأبدلوا من ألف ما الأولى هاء لقرب الهاء من الألف في
 المخرج ، وكانت ألف ما الأولى أجدر بالتغير من الثانية لأنها اسم ، والأسماء
 أقل للتغير والتصرف من الحروف لقربها من الأفعال (١) ، وإذا كان أين يحسن
 قد نظر إلى تقارب محرجي الألف والهاء ، فإن الرضي نظر إلى التشابه الصوتي
 بينهما من جهة همس حيث قال : (فأبدل ألف ما الأولى هاء لتجانسهما في
 همس) (٢) ، ثم قدّم أن أبى الربيّع في سيطه نظيراً لهذه المسألة بعد أن بيّن
 كراهتهم تكرار اللفظ ، وأجمع بين المتأثيرين ، وهو ما أشار إليه من قبل
 الأحفش ، فقال : (ونظير هـ قومه حاجيت ، الأصل خبيث فكم هو
 تكرار اللفظ فبدلوا من الهاء الألف ، فقالوا حاجيت ، ونظير إبدال الألف هاء
 هـ قومه

(من هاءها وهاءنه) (٣)

وإن نحو هـ جد - عجل بعد يراؤه رأى الخليل في تركيبها فنص على
 - الألف الأولى فسد (هـ) نراه الأمتثال - كما قالوا في دغدغت الحجر

(١) شرح بعض ٤٦٦

(٢) نقل حمد من حمد... بحد - عجب (ألب) حرف مهموس ، سوى ما راعه الرضي
 هـ عجب - عجب في شرح هـ قد تبدل الألف مجهولة ولست مهموسة لذا فعمل في
 هـ عجب (عجب) الأصل (عجب) في همس (أي تلحق بها صفة همس وذلك
 بعد حذف الألف هـ) فبدل مرقده هـ بدوا ألف ما الأولى هاء هرواً من المجهول إلى
 مهموس ، من من الفعل في حذف ، ولا يستبعد أن يكون الرضي قد سها في هذا الموضع أيضاً
 - ذلك بعد هـ في معالجه حذف الخليل قد التفتوا إلى الطائفة الصوتية في هذا التركيب
 فوقع من عجب في غير عجب الصوتين محجداً ، وربما قد سها الرضي حين أراد التشابه في الصفة
 بعد وهم يريد أن لا شك انظر لذلك الكتاب ، لسبويه ٣٣٤/٤ ، وشرح الشافعية للرضي
 ٣ ٢٥٩ ، والأصوات النعوية لمذكور إبراهيم أبيس ٢٣٦ ، ودراسة الصوت اللغوي للمذكور
 أحمد مختار عمر ٣٤٢-٣٤٣ ، والمصمم الوحيير مادة حس .

(٣) أسيد في شرح أحمل ٢٣٩/١ ، والرجل يعرف قائله انظر لمخرج الأخ للمحقق في شرح
 مخرج

وَقَدْ كُنْتُ وَكَانَ الْقَلْبُ هَاكَذَا كَلَامُهُمْ فِي الْوَقْفِ : أَنَّهُ ، وَفِي الْأَوَّلَى تَنْبِيْهَا عَلَى أَنَّهَا هِيَ
الْمَقْصُودَةُ (١) ، وَيَتَّحُصُّ مِنْ هَذِهِ الْمَقْصُودِ جَمْعًا مَا بَاتَ

١ - أَنَّ عِلَّةَ قَلْبِ أَلْفٍ مَا الْأَوَّلُ هَاكَذَا كَانَ كَرَاهَةً لِتَوَاتُرِ مَثَلَيْ

٢ - أَنَّهُمْ احْتَارُوا إِفْهَامَ بَدَلٍ مِنَ الْأَلْفِ لَمْ يَكُنْ مِنْ تَشْدِيدِ صَوْبِهِ ، تَمَثُّلًا فِي

تَقَارُبِ مَحْرَجَيْهَا

٣ - أَنَّ مَقْصُودَهُ هُوَ أَنَّ حِينَ أُرْدِغَ بِهَذَا بَنَ إِحْدَى صَوَرَةِ الْوَقْفِ ، فَكَمْ
أَنَّ الْأَلْفَ تَنْدَنُ هُوَ فِي الْوَقْفِ ، تَدْنَتْ (م) الْأَوَّلَى فِي (م م)

٤ - أَنَّ (م م) الْأَوَّلَى هِيَ الْمَقْصُودَةُ نَعْنِي الشَّرْطَ ه . ه . وَفِي الْكَلِمَةِ هُوَ رِيْدَتْ
عَلَيْهَا وَرُكِبَ مَعَهَا بِكَافٍ نَعْنِي شَرْطَ ه . ه . نَعْنِي نِدَاءَ لَامِةٍ (٢)

وَقَدْ قَوِيَ أَنَّهُ عَلَى أَعْيُنِ مَدْفَعِ حَسْبِ ، فَكُلُّ بَعْدَ عَرَضِهِ لِحُضْرِ
سَبَبِهِ السَّابِقِ (هـ هـ) حَسْبِ عَدُوٍّ قَوِيٍّ (٣) ، وَبِزُجِّ يُوَكِّدُهُ بِقُوَّتِهِ
(وَيُوَكِّدُهُ قَوْلُ الْخَلِيلِ فِي هَذَا مَا سَدَّهُ لَمْ يَدْرُسْ لِعَرَابِيٍّ (٤))

مَهْمَا فِي اللَّبْلَةِ مَهْمَا لَمْ أَوْدَى سَعْلِي وَسَرْبَالِيهِ
فَاسْتَمَعْتُهُ مَهْمَا لَمْ تَسْمَعْ بَنَ وَهَدَّ مِنْ دَاسِهِ نَحْيَ خَارِيَّهَا (٥) ،
وَأَوْصَحَ أَنَّ الْمُخْبِرَ مَرْدُورٌ عَلَى مَقْصِدِهِ بَنَ حَسْبِ بَقِيَّتِهِ (وَأَضْهَرُ مَا قَوِيَ بِهِ
مَدْفَعُ الْخَلِيلِ - وَاقِفُ الْعَدُوِّ - أَنَّ هَذِهِ تَكْلِمَةُ السَّعْلِ فِي الْاسْتِغْنَاءِ حَسْبِ
اسْتِغْنَاءِهَا فِي آخِرِهَا وَاسْتَدْرَاجِهَا) مَهْمَا وَ (آيَةُ)

(١) للمساعد ١٣٧/٣

(٢) القديسات للمصري ٣١٢

(٣) المرجع السابق ٣١٣

(٤) البيت لمعروس مطلق ، المعروفي لمعروس مطلق ، ويهدب معه لاهربي مدد مه ، وشرح
المفصل لاس بعين ٢٢/٧ ، وشرح الكواكب لمصري ٢٥٣ ، وحرارة الأول للمعداني

١٣١/٢

(٥) القديسات ٣١٤

أراد ما لي اللبلة ، ولا إشكال ما هنا أنها (ما) الاستهامية في قوله
كما يقولون - لا لا ونعم نعم ، ثم استكره تكرار اللفظ بعينه ، فقلبت
الأولى هاء ، وحاء قلب الاستهامية - وإن لم يكن تكرار - فهو معه أجود ، ولا
وصح أن منها الواقعة في الاستهام أصلاً (ما) مكررة كان ذلك أوضح خلت
على أن الواقعة في الحزاء كذلك ، والاستشهاد بالنظائر أمير حجج العربية ، والله
اعلم (١) ، ورد أن الخاحب دليل الفارسي بقوله : (ويجوز أن يكون مة في منها
لبيبة ، اسم فعل بمعنى سكنت واكففت عما أنت فيه من اللوم ، كأنه يخاطب لائماً
على مدراء من قوله ثم قل - ما لي اللبلة تعطيها للحال الذي أصابته والشدّة التي
دركه ثم ذكر الأمر الذي حقق تعضه الأمر فقال - أودى سعي وسرباليه ، يعني
ذهب سعي وسرباليه (٢) ، ثم أورد رأى أبي علي - الذي شرحه ابن المنير -
وصعده بقوله (وليس ذلك بقياس وإنما هو حمل لفظ العربي على ما يحتمله مما هو
من حسن كلامهم ، وليس من القياس المختلف فيه في شيء) (٣) ، وأنه
يعتبه على نسب بحره وحده آخره قدر (ويجوز أن تكون (ما) الأولى قدّر
بوقف عيب ، ففتب لخب هاء ثم أخرى التوصل بخبر الوقف ، والوجه الأول -
أن يكون مهي في التيب مرتبة من مة ومن الاستهامية - أوجه وأوضح (٤) .
ولا شك أن مراد ابن الخاحب من قوله ليس ذلك بقياس ، هو أن قلب
(ما) الأولى هاء ليس بقياس قبل التركيب ، وليس مراده حال تركيبها ، لأن
برصيّ قد مضى على أن قول جميل (قريت قياساً على أحوالها) (٥) .

أما تقرير ابن الخاحب بأن ذلك (حمل لفظ العربي على ما يحتمله مما هو من
حسن كلامهم) فهذا أمر حائر ، خاصة إذا انضاف إليه أنه من باب حمل الشيء
على غيره فقد رأيناهم يظنون هذا القلب سحوا . فهدئت وحييت وأنه في حال

(١) كشف الحشيه ٢ ١١٥

(٢) (٣) (٤) أماني ابن الخاحب ١٣٥/٣ - ١٣٦ . شعرب . وطر حولة الأديب ١٣٦٩

(٥) شرح النكاه ٢ ٢٥٣

يوجب ولا شك أن الحتم على هذه النظائر جائز مقبول ، وقد أشار ابن جني إلى ذلك بقوله إنه (مذهب مطردة في كلامهم ولغاتهم ، فاشي في محاوراتهم ومخاطباتهم أن يجملوا الشيء على حكم طبعه ، لقرب ما بينها وإن لم يكن في أحدهما ما في الآخر مما أوجب له الحكم)^(١) ، أمّا رأيه بأن الوقت قد قدر على (ما) الأولى فقلت ألمها هاء ثم أخرى الموصول بخبري الوقت ، فيصممه أن إحراء الموصول بحري الوقت - وإن كان بأنه الشعر كما هو الحال هنا - لا يكون في حال الاختيار ، بل هو من الصرورات الشعرية^(٢) ، ولا ضرورة هنا منحة إليه ، إذ عندما أراء أخرى فخرج الأمر من دائره الصرورات ، ثم فالحوة إليها أولى من اللحوه إلى الصرورة

وعلى أية حال فقد بع ابن هشام ابن احيات في تحريجه لبس فذكر أن معها الواردة في البت تحتمل معنى الخف ، نحر ، قل (ولا دليل في البت لاحتمال أن الظاهر منه اسم فعل بمعنى كفف ثم ستألف استفهاماً عما وحدها)^(٣)

أمّا ما أورده الخليل وسعه من انحويون من كراهتهم لتوالي مثليين ، وأن ذلك كان علّة لقلب ألف (م) لأوّن هـ فبه - في أحسب - لا يقوم دليلاً قوياً للتحليل هنا وإن كانت هذه الظاهرة مصدرة بوجه عام في تعليلاتهم الصرفية ، فهي - فيما أظن - قد تناصرت عن أن تكون عنه في هذا الموضع ، وذلك لأنهم قد قالوا ، إن (ما) الثانية قد ريدت عن الأوّن بوكيد ، وقد وحدناهم في باب التوكيد اللفظي قد أحاروا توكيد احرف مثله فقالوا لا لا^(٤) ، فلم يقلوا ألف

(١) المصنف ١٩١/١ ، والأشبه والمصدر مسبوخي ٣٨٩/٢

(٢) انظر المصنف لاسر حي ١٠/١ ، وشرح المفصل لاسر يعيش ١٣٩/٩

(٣) للمصنف ٤٣٧

(٤) انظر شرح التصريح للأزهري ومعه حاشية الشيخ ياسين ١٣٩/٢

(لا) الأولى هاء ، ولم يدعوا بأن الألف حاجز غير حصين بين اللامين (لا لا)
أن التشابه الصوتي قائم بين (ما ما) و (لا لا) والنتيجة من التطوير هو التحويل
فلو كان استقح توالي مثلين مطرداً في كل موضع لكان في هذا الموضع مستقحاً
وتكان يجب أن يقال (فلا) كما قيل (مهما) بقلب ألف (لا) الأولى هاء
فئت ألف (ما) فلما لم يقل ذلك كله دل ذلك على أن هذه القاعدة قد تقاصرت
عن الاطراد في هذا الموضع^(١).

أما ما ارتأه العارسي في أن العدول عن توالي مثلين أدى إلى أن قيل (ما إذ
مكأكم)^(٢) ، ولم يقل ما مكأكم^(٣) ، فأحس أنه لا يرد في هذا الموضع لأن
لا سكر أن العرب قد كرهوا توالي مثلين ، غير أن هذا لا يعي بالضرورة أن يكون
دلت فصلاً في تفسير تركيب مهما ، إذ ما المانع من أن يقال في العربية :
ما صرب ريد عصرا ، فهو ما تشابه بوكيداً للأولى من غير جعل الثانية (إن)
مريده مؤكده بمعنى المعى في (ما) وإن كان الأولى والأحسن اتناع الأسلوب
عربي ، لأنه رقى لغة ، وأعلى بيان

وانهم في الأمر ، أن الحويين الخالعين لأبي علي ، قد أوردوا عدداً من
لأدلة مؤيدة لمذهب الخليل عبرت عن ذكرها أبو علي ، إذ عرّض الشلوين في
سرحه على خرونية تروني الخليل في تركيب بوحه عام ، بما يمكن أن ينطبق على

١ - قد صارت بحويين حد ، - عند حذف الحويين مثله على اعتبار أن الحرف الحواري قائم مقام
حصة ، فكأن بعد حصته بعد فصل بين الثلث ، والحوار أن هذا من هذا التطوير هو النتيجة
حصته - ما على ما ذكره لأحفش من أن الألف حاجز غير حصين بين اللامين ، وتقدير الجملة -
حوار - ما على مفهوماً من أن اعتبار كالمفرد بغير إليه من الناحية المعوية لا اللفظية
حصته ، أما الناحية المعوية فمقدمة مؤكدة حاصلة في التطوير ، أهمي في باب التوكيد
مفصلي ، وفي تركيب مهم - نظر شرح الصريح ومعه حاشية الشيخ ياسين ١٣٩/٢ ، وحاشية
حصه ٣٧/٣

من لاية ٢٦ من سورة الأحقاف
٣ - ذكر ذلك العارسي بقوة مذهب الخليل في كون مهما أصلها ما ما وإن ألف ما الأولى قد قلبت
كرهه العداء الأمثال ، وأورد الآية للدلالة على ذلك ، انظر خزنة الأصب ٣٣٧/٣

فَهِيَ قَالُ : (وَالْمُخْلِلُ قَدْ يَقُولُ رَدًّا عَلَى مَنْ قَالَ : الْأَصْلُ عَدَمُ التَّرَكِيبِ مَا عُدْنَا فِي هَذِهِ الصَّنَاعَةِ تَقْلِيلُ الْأَصُولِ مَا أَمْكَنَ لَا تَكْثِيرُهَا ، لَئِنْ لَمْ يُقَلَّ فِي ضَرْبٍ وَبِضَرْبٍ وَأَضْرَبَتْ وَنَصَرَتْ وَأَصْبَتْ وَأَضَارَتْ وَمَصْرُوبٌ وَمَضْرُوبٌ ، إِيَّاهَا أَصُولٌ كُلُّهَا ، بَلْ جَعَلْنَا وَاحِدًا أَصْلًا وَتَاغِي وَبُوجَ عَنْهُ)^(١)

وما ذكره الشُّلُوبِي حِينَ مَدَّ بِأَصْلِ الْأَصْلِ ، أَمَّا لَا عَدْرَ عَلَيْهِ ، عَمَّا أَنَّ هَذَا الْأَمْرَ لَا يَمُتُّ ، وَلَا يَزُجُّ مِنْ حَقِيقَةِ نَعْمَةٍ فِي شَيْءٍ ، سَاءَ دَعَا التَّكْسِمْ ثُمَّ ٢٧ مَعْنَى آخِرُ أَنَّ صَدْرَهُ بِرَبِّهِ وَجْهٌ ثُمَّ أَنَّ صَدْرَهُ الْبَصَرُ وَنَعْمَةٌ ، وَبَدَّ كَانَتْ الْكَلِمَةُ لِحَقْلٍ ، وَجْهٌ ، لَا تَكْسِمْ ، وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً إِلَى عَدَمِهِ فِي الْإِخْتَارِ ، وَفَقَالَ الْأَصْلُ نَعْمَةً عَدَمُهُ ، وَهَذَا الْأَصْلُ عَدَمُهُ كَيْفًا^(٢) ، أَصْفَ إِنْ ذَلِكَ إِنْ هُوَ حَقْلٌ مِنْ نَعْمَةٍ ، وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً مِنْ نَعْمَةٍ (مَا) الْأَوَّلُ هَاهُ ، وَالْأَصْلُ عَدَمُهُ نَعْمَةً ، مَعْنَى ذَلِكَ : نَعْمَةً وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً بِبَعَارِضٍ مَعَ أَصْلٍ بِأَصْلِ الْأَصْلِ ، وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً مَعَ أَصْلٍ

أَحَدُهُمْ أَنَّ الْأَصْلَ عَدَمُهُ نَعْمَةً
نَعْمَةً أَنَّ نَعْمَةً وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً ، وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً إِنْ مَا فِيهِ

وَنَحْصِلُ مِنْ ذَلِكَ أَنَّ نَعْمَةً نَعْمَةً وَبَدَّ أَنَّ نَعْمَةً إِنْ مَا فِيهِ
نَعَارِضٍ مَعَ الْأَصْلِ بِأَصْلِ الْأَصْلِ

وَقَوَى الرُّضِي أَنَّ نَعْمَةً نَعْمَةً نَعْمَةً (وَقَوَى حَقْلٌ قَرِيبٌ قِيَاسًا عَلَى
أَنْحَوَاتِهَا)^(٣) ، وَبَدَّ أَنَّ الرُّضِي هَذَا أَنَّ نَعْمَةً نَعْمَةً نَعْمَةً نَعْمَةً نَعْمَةً

(١) انظر الألف. والصنعة. مسوحي. ٢٢٢

(٢) الإحصاء لاسم الألف. ٣٣٠/١٠٠

(٣) النصف لاسم ح. ٢٧٧/٢. وشرح بعض لاسم عشر ١١٣/١. وشرح الصريح للألف

٢٤٨/٢. صحتها ما يدل على أن عدم النعير هو الأصل

(٤) شرح الكافية. للرضي ٢٥٣/٢

نحو : أينما ومتى ما ، فعبر بلفظ (قريب قياساً) ولم يحل : فلفظ (أينما)
أعواتها ، لأن دخول (ما) على أعواتها حكمه الجواز لا الوجوب في (ما)
(ما) في مذهبها الوجوب .

وتناول ابن عصفور رأي الخليل في تركيبها وحاول تضعيفه بقوله : (ومن
قال إن فيها مركبة من (ما ما) ثم قلب الألف هاء هروياً من اجتماع المثليين نحو
قومه في حيث حيث حاجت فممكن ، إلا أنه يضاف ذلك ، لكونه لم ينطق بهذا
الأصل في موضع (١) ، وابن عصفور وإن كان يرى أن رأي الخليل ضعيف
يكون هذا الأصل لم ينطق به ، فقد قرر قوله بقوله (فممكن) في حين أن أبا
حين فيها نقله عنه السيوطي ، قد رده مطلقاً لأنه (دعوى أصل لم ينطق به في
موضع من المواضع) (٢)

ويرد عليها أن هذا الموضع محمول على ما يحتمله لفظ العربي كما قال ابن
الحاج ، وأنه من باب حمل الشيء على نظيره ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل ، لذا
فهو لا يضل مذهب الخليل في تركيبه لمها

ونعل أقوى تأييد حضي به مذهب المركبين بوجه عام ، والخليل بوجه
خاص لأنه رائدهم في ذلك ، أنهم قد كتبتوا معها ألف ممدودة ، والقياس لكونها
رابعة أن تكتب بألف مقصورة ، وإلى هذا أشار ابن يعيش بقوله : ولذلك
نكتب بألف ولو كانت كلمة واحدة لكتب بالياء ، لأن الألف إذا وقعت رابعة
كُتبت بـ (يا) (٣) ، وإلى نحو ذلك أشار الدمامي فيما نقله عنه الصبان فقال :
(ويسمي لمن قال بالسطة أن يكتبها بالياء ، ولمن قال أصلها (ما ما) أن يكتبها
بـ (ألف) (٤)

(١) شرح حل الرحاحي ١٩٦/٢

(٢) مع الواع ، ٥٧/٢

(٣) شرح الفصل ٤٣/٧

(٤) حاشية الصان ١٢/٤

وفيهم الباطلة أن يقول : إنهم قد كتبوها كذلك عن مذهب من أجاز أن
 يكتب كل الأسماء المنصورة بالآلف ، فإن الرضى تعيقا عن قول من أجاز في
 الشافعية (ومنهم من يكتب ثاب كنه بالآلف) و جمع باب انصافه وثالثه كنت
 أو رابعة أو مرفها عن ثناء كنت وعن غيره بالآلف عن الأصل
 شاذة كما شذت كنت ونرى عن بعض فكتب بالآلف شذوة
 (الفاضل في كنت أن يكتب بالآلف لأن لغة العرب بالآلف
 كُتِبَ بالآلف شذوة ومنه في غيره حسن
 وللأخلاق إذ يوجب التمام في
 من المنصرفة عند من أجاز
 ذلك أن أهل العربية
 برئت منهم لأجل
 فحصل أن
 أمهات
 ومنهم من
 معنى :
 من أوجه
 أن أوجه
 الأصل
 للرخص

- (١) شرح الشافعية لأبى جعفر ٣ ٢٢٢
 (٢) حاشية ابن حمزة على شرح ١٢٤١
 لا منصورة
 (٣) للمساعد ، لا من أصل ٣ ١٣٦ (مخبر)
 (٤) الأئمة والطائفة ، لموسم ١ ٢٢٩-٢٢٦

الثاني : وهو رأي سيويه الذي أوردته بعد ذكره لرأي الخليل ، قال : يجوز أن يكون مَ كاذ صَم إليها ما (١١) ، والنص كما هو واضح شديد الإيجاز وهو يثير عدداً من الأسئلة ، فهل مَ التي ذكرها هي نفسها التي نص عليها الخليل ؟ أم أنها اسم فعل أمر بمعنى انكف ، أضيفت إليها ما ؟ فإن كان مراد الأول فيكون مذهبه حينئذ هو مذهب الخليل نفسه ، ولا داعي حينئذ لتكراره ولا شك أن رجلاً مثل سيويه يتأى عن نحو ذلك ؟ أما إذا كان مراده الثاني فهنا يذني إلى القول إن سبه بعض الحويين هذا الرأي للأخفش أو للرجاج أو سعد ديب أو لمكويين - كما سير معنا - فيها خلطٌ واضح ، وقد أشار إلى هذه المحملات سَ من سَ وأجاب عنها بقوله (ومعنى تشبه سيويه لها بإدما ، أن حر ، حممه لكلمة لا باحرة الأول منها خاصة ، وإلا لكان عين مذهب حسن ، ولقدى تحققت ذلك أن سيويه قد أول هذا الباب . وأما حيث وإذ فلا يجرى سهم حتى يفسد إليهم (م) فصير (إذ) مع (ما) بمزلة إنما وكأما ويسب (م) فيها نعو ونكى كل واحد منهما مع (ما) بحرفة حرف واحد (١٢) وصاد وثلاثا (ينظر قوله) وليست (ما) فيها نعو ، يعني ليست زائدة مؤكدة ونكى ه حط في اقتضاء آخر ، حتى لا يفيد إلا اجتماع حزني الكلمة (١٣) ، ثم ذهب إلى بيان مراد سيويه من مَ فقال (وبينى وراء ذلك نظراً ، في أن سيويه هل أراد أن (م) صَمَتَ مَ التي هي الصوت أو إلى (ما) الجرائية ، والظاهر من مراده أن انضم إلى الصوت لأنها لو كانت مضممة إلى (ما) الجزائية لكانت مسماة بودة خراء قبل انضمام (ما) إليها ولا تكون مثل (إذ) و (حيث) ولا يكون تضييخ سيويه مضطرباً (١٤) . وهذا النص غير موضح لمراد سيويه من

(١) ج ٣ ص ٦٠

(٢) ح كسوف (حاشية) ١١٤ ٢ . وانظر عن سيويه في الكتاب ٥٦/٣ - ٥٧ .

(٣) كسوف (حاشية) ١١٤ ٢

(٤) جامع السامع ١١٤٠٢

١٥٩
 من قوله على الرغم من كونه مزيداً لتلك الأسئلة التي أثارها إنجاز نص سيبويه
 السالف . ذلك أن ابن المتبر بنص على أن مة عند سيبويه هي (الصوت) أي أنها
 اسم فعل أمر بمعنى الكف والزحر . فهل خرجت مة عن كونها صوتاً بعد تركيبها
 مع (ما) كما هو حال (إذ) التي جعلها سيبويه مطبوعاً لـ مة ، بمعنى آخر هل كل
 ما قبل حوّل (إذ ما) يمكن أن يقال عن (معها) خاصة أن الحوّل قد عدنا
 الخروج (إذ) من الطرفة إلى الشرط بعد حذف (ما) بـ وحيث أوردتها ابن
 يعيش بقوله : (ما قبل (إذ) طرف من ماص . والشرط لا يكون إلا
 المستعمل فكيف يصح المحاربة بها ؟ فاحوّل من وحيث

أحدهما أن (إذ) هذه التي تعمل في حرف مع (م) ليست الطرفة
 وإنما هي حرف عده صفتٌ بـ (م) مركب مدلالة على المعنى كما

والثاني أن الطرف إلا بـ ناتق ويتركب عتق وتقتل عن معانها
 ملروم (ما) إنما إلى اسم وحرف ذلك إن حبر الحروف (١) ، ويتصح
 من هذا النص أنه عن أحد الحوّل أنه يكون مة عند سيبويه غير مة
 التي هي اسم فعل أمر بمعنى الكف . وليس بينهما إلا نشأة اللفظ . بقوى هذا
 الوجه ما أوردته العارفي وهو صدد تصممه لرأي الرجحان الذي سيأتي حيث
 قال : (وإن كان لا يرد الأمر بها ولكن حرف يوافق التي للأمر في اللفظ وبخالفة
 في المعنى فيكون حرفاً للشرط بحرف ممة إن حاز ذلك) (٢) ، وأما على اعتبار
 الحوّل الثاني فتكون مة بمعنى الكف إلا أنها بالتركيب قد عتقت وسلب عنها
 معانها ملروم (ما) إنما وهدي الاعتبارين يظهر الفرق واضحاً بين رأي الحليل
 ورأي سيبويه ، مة عند الحليل مفعلة عن (ما) في حين أنها عند سيبويه كلمة
 برأسها ، وتحتل عده أن تكون صورة لمطبة (لـ) التي بمعنى الكف ، أو أنها

(١) شرح الفصل ٤٧/٧

(٢) عزلة الألب للبيداني ١٣٢/٢

١٠ الكف حقيقة ، و (ما) الثانية عند التحليل مؤكدة للأولى ، **فيما يلي** **الأمثلة**
 سَلْ أَصْلًا مِنَ الْأَوَّلَى ، فِي حِينَ أَنَّ (ما) الثانية عند سببويه بمنزلة (ما)
 احلة على (إذ ما) فإذا كانت (ما) إذ ما بمنزلة (ما) إِنَّمَا وَكَأَنَّمَا فمعنى ذلك أنَّ
 (ما) معها عمرة (ما) إِنَّمَا بالضرورة ، والمعلوم أَنَّ (ما) (إذ ما) قد دخلت على
 (ما) حين أرادوا المحازاة بها لغاية وضحها ابن يعيش بقوله : (وَكُلُّ الظُّرُوفِ
 بِحَارِي سِوَا مِنْ عِبَرٍ أَنْ يَصْمُ إِلَيْهَا) (ما) ما حلا حيثما واختبأ (وهما إذ وإذا)
 لك لأنها مهملة تغتفر إلى حلة بعدها توضحها وتبينها فتزُلَّ الجملة منها منزلة
 منه من الموصول ، فكانت هي في موضع حر بإصافتها إليها فتزُلَّت منها منزلة
 به من الكلمة ، فلَمَّا أرادوا المحازاة بها لزمهم إيهامها وإسقاط ما يوضحها
 رموه (ما) كما ألزموا إِنَّمَا وَكَأَنَّمَا ، وربما جعلوا لروم (ما) دلالة على إبطال
 ههنا الأول (١١)

وواضح من هذا النص أَنَّ لروم (ما) ـ (إذ) الغاية منه قطع (إذ)
 بصرية عن إصافتها إلى أخيه الموصحة ها بعدها ، فترجع بذلك إلى إيهامها
 لحدارة تستلزم الإيهام لا محالة ، وكما أَنَّ (ما) (إذ ما) قد أفادت هذه الفائدة
 تدلُّ (ما) إِنَّمَا وَكَأَنَّمَا ، إذ إِنَّ دَحْوً (ما) على هذه الحروف أزال اختصاصها
 لاسمها وجعلها مهية لدحْوٍ على الحملة الاسمية والمعلية (١٢) .

ويتحصل من ذلك كله أَنَّ (ما) معها التي نظر لها سببويه بما إذ ما ، هي في
 الأصل (ما) الرائدة ، غير أنها في (إذ ما) ومهما لازمة ، إذا أريد الجزاء بهما أي
 الجزاء لم يستند إلا بتركيبها ، ومعنى ذلك أَنَّ معنى الكف في مَعْنَى سببويه قد
 سلب حين تركت مع (ما) وصار معنى الجزاء مستنداً من اجتماع جزئي
 كخمة ، وذلك مثل (إذ ما) وهذا معيار لمعنى التركيب عند التحليل ، إذ إنَّ
 (ما) الأولى عند التحليل ـ كما ذكرنا ـ فيها معنى الجزاء أصلاً ، والثانية قد زهقت

١١ شرح الفصل ٤٦/٧

١٢ نظر المداديات ٣١٣

تتركب منها تركباً معى كجزءه . وقد أيد الشلوين فيها حكاية عنه السيوطي
 مذهب سيويه في تركيبها وفضله على مذهب الخليل بقوله . (قيل إن منها أصلها
 فة التي بمعنى اكتفت ، ضُمَّت إليها ما فتركتها فصارت كلمة واحدة وحدثت فيها
 بالتركيب معنى لم يكن ، وهو معنى الشرط ، وهذا عطاء كثيرة ، فإذا ذكرت بغير
 هذا القول ، كان أولى من قول الخليل إن أصلها ما الشرطية ضُمَّتَ إليها م
 الزائدة)^(١) وهذا التأييد لمذهب سيويه قاطبة تصعبت من أن يصحور حيث لا
 يرتضيه وأبطله بقوله . (ومن قال إن مة مع م) كاشى ، الواحد ، فبطل أنه
 لا يذهب التركيب إلا بدليل ، ولا دليل على ذلك)^(٢)

والحقيقة أن الدليل على التركيب قائم في مهم ، وذلك لأن التركيب كم
 وضحه ابن حني هو أن (الشين إذا خبط حدث هم حَكَمَ ومعنى لم يكن هم قبل
 أن يمتزجا)^(٣) ، وكما أنه في موضع آخر بقوله أن (حروف حدث هم بالتركيب
 ما لم يكن لها مع الإفراد)^(٤) ، ومعنى ذلك أن دعاء التركيب في مهم حائر لتحقق
 المعنى والحكم المتعديين فيها بعد تركيبها من مة وما عن نحوين ، ذلك أنه بعد
 التركيب أمادت الشرط واخترت بحمصها ، مع بقاء الخليل عن سيويه يكون معنى
 الشرط فيها مؤكداً أيضاً ، لذا فإن مة مة من عصمور لا يرد عليها ، ولكن يمكن
 أن يقال إن الكلمة إذا احتملت النوحين ، التركيب وعدمه ، فالأولى النحوة
 إلى الأصل وهو الإفراد والساعة - كم ذكرت من قبل -

وعلى أية حال فإن رأي سيويه لا يشتهر شهرة رأي الخليل فله يشتهر
 النحويون ولم يعصدهوا مثل ما عصبوا به رأي الخليل ، بل إن العارضي أشار
 صراحة بعد إيرادته للرأيين إلى أن رأي الخليل عنده أقوى^(٥) ، واكتفى بعضهم

(١) الأثناء والظائر ٢١٣/١

(٢) شرح حل الرحامي ١٩٦/٢

(٣) سر صناعة الأعراب ٣٠٥

(٤) المرجع السابق ٣٠٥ (عصمور)

(٥) المغنليات ٢١٣

بذكره من عبر أي تعليق عليه^(١) ، وأحمله بعضهم فلم يذكره^(٢) .

الثالث ويُغزى للعراء^(٣) ، وقد انفرد بذكره التبريزي في شرح القصائد العشر حيث قال : (كان في مها^(٤) ما ، فحدث العرب الألف منها ، وجعلت الهمزة حذو مها . ثم وصلت مما عدلت على المعنى ، وصارت هي كأنها صلة لما وهي في لأصل اسم . وكذلك مهمز^(٥) ، قال الشاعر :

أماوي مهمز يسمع في صديقه أقاويل هذا الناس أماوي بندم^(٦)
ويبدو من هذا النص أن العراء قد نظر في رأيي (الخليل وسيبويه)
لنفس واستخلص منها هذا الرأي ، وإذا كان الأمر كذلك ، فهو سيتفق مع
حدهم من جهة ، وسيختلف مع الآخر من جهة ثانية ، لذا نراه متفقاً مع الخليل
في كون هاء مه قد أدلت من ألف ما الأولى ، ومع سيبويه في كون معنى الشرط
قد حصل بعد التركيب ، وعنايف للخليل في العابة من التركيب ، ذلك أن
التركيب عند الخليل عانته توكيد معنى الشرط الحاصل من ما الأولى ، في حين أن
عامة التركيب عند العراء هي حصول معنى الشرط بعد التركيب يتضح ذلك من
قوله (ثم وصلت مما عدلت على المعنى)

أما مخالفته لسيبويه فتتمثل في أن سيبويه قد ذهب إلى أن مه كلمة برأسها في
حين أن العراء قد نص على أن هاء مه منقلة عن ألف ما كما هو الحال عند
جسسل . والمهم أن هذا الرأي لم يذكره أحد من الحواريين المخالفين سوى ما أشار
به ابن مالك بقول : (ومذهب الكوفي أن أصلها مه بمعنى اكفف زبدت عليها

١١ - لاس الأمازي ٣٧١/١ ، واستعد لاس عميل ١٣٧/٣
١٢ - شعره لمصري ٤١٠/١ ، وشرح المفصل لاس بعش ٤٣/٧ ، وشرح التصريح

٢٤٨ ٢ ٢٤٨

١٣ - انظر على هذا الرأي في كتابه معاني العراء

١٤ - مراده كان الأصل في مها

١٥ - شرح القصائد العشر ، ٧٨

مَا لَمْ يَكُنْ بِالْمَرْكَبِ مَعَهُ لَمْ يَكُنْ (١) . وقد نقل الأشعري عن مالك وأصحابه قائلين (وأجازوه سيبويه) (٢) فلعن قول ابن مالك (ومذهب النكوفيين) أوله منه رأي الفراء هذا . خاصة أناسه محد أحد من النكوفيين غير الفراء له رأي في تركيب مهمل . غير أن تنحى عن ابن مالك يدع عن صطرب وقع فيه ابن مالك . إذا كان مراده من مذهب النكوفيين هو مذهب الفراء . وبمثل هذا الاضرب في قوله إن (أصلها مة بمعنى الكف) وقد علمت من قبل . بأن هذا مذهب سيبويه . وليس بمذهب الفراء ثم هو واضح من هذه السلف . ونقل ابن مالك قد نظر إلى قول الفراء (وكذاك مهمل) وسد من هذا المنصب . مهمل عند الفراء مركبة من مة بمعنى كف . وإحراه ما ثم هو جاز في مهمل . أنه الاستدلال ليس صحيحاً . بأن ذلك من حيث مسند به . لأن نص الفراء السالف بهذا أن هاء مة مدله من ألف مة . بمعنى حرأه موافق لتحليل كم ذكرنا . أي أن مهمل . مركبة من (من ومن) و و . لأن فليس هذا قد فليست مة في مهمل ثمة برسها . كم يوحى بذلك قول ابن مالك في هذه حين يحدث عن مهمل . وقول ابن مالك عند من جهة أنه الفراء موافق لسبويه . ونفحاح يندس ذهب في مة ثمة برسها بمعنى الكف . ومعلوم لديها أن هناك فرق بين ثمة يسأل في سبويه في مذهبه النكوفيين قد سلب من مة مضاعف . في حين أن نفحاح يعني هذا مضاعف كم سبويه معاً . عبارة أخرى . الفراء مخالف لنفحاح مضاعف . وموافق سبويه في مذهبه مضاعف إلا في التعبير الذي حصل لما الأول . فهو موافق فيه لتحليل كم ذكرنا .

وبحسب من ذلك إلى أن ابن مالك لو كان ومذهب سيبويه . إنج لك عن الصواب وأن الأشعري لو كان (وإحراه الفراء) لكان قريباً .

(١) شرح الكافية الشافعية ١٦٢١/٣

(٢) شرح الأشعري ١٢/٣

(٣) انظر الصفحة ٢٧ من هذا البحث ص ٢٧ عن مذهب حوز مهمل

مخالف لمذهب البصريين في التركيب عندهم ، فذلك الذي وضعه صاحب الأسرار بقوله : (وكل حرفين ركب أحدهما في الآخر فإنه يطل حكم كل واحد منهما في حاله) كان عليه في حالة الأفراد ، ويحدث لها بالتركيب حكم آخر ، وصار هذا بمقتضى الأدوية المركبة من أشياء مختلفة ، فإنه يطل حكم كل واحد منها عما كان عليه في حالة الأفراد ويحدث لها بالتركيب حكم آخر (١) ، وكان يستحسن من الزجاج لو من نعه من الحويين أن يكشفوا لنا عن حقيقة هذا المذهب التركيبي المخالف لمدعى التركيب ، ويدلوني أن ثمة رأياً آخر في التركيب مخالفاً لما ذهب إليه جمهور بصريين فيه يستخلصه مما أورده اس الأساري حين تحدث عن العامل في الاستثناء ، إذ ذكر أن الفراء قد اعتبر (إلا) مركبة من (إن) و (لا) وأن (إن) قد حُفِضت ، وأدغمت في (لا) فصوّبها في الإيجاب اعتساراً بأن وعطفوا بها في نفس اعتسارها بلا ، وكان يرعه كما يقول اس الأساري أن كل واحد من الحرفين في عن أصله وعمله بعد التركيب ، كما كان قبل التركيب (٢) ، وقد رد ذلك ابن الأسي بقوله (هو مجرد دعوى بتقرر إن دليل ، ولا يمكن الوقوف عليه بلا برحي وتربيل ، ونيس إن ذلك سبيل) (٣) ، ولا يستعد أن يكون الزجاج قد أثّر بغيره ، في فهمه لمصطلح التركيب (٤) ، فأحار تركيب مهما ساء على هذا الفهم الذي طرحه الفراء في تركيب إلا ، ولعل هذا الاتجاه الذي سلكه الزجاج في فهمه تركيب جعل الحويين الخلفيين يصدون رأيه ، فأوردوا لذلك عدداً من الأدلة ضعيفة من جهة ، وتقوي مذهب الخليل من جهة ثانية ، فذهب الفارسي بعد عرصه لراي الزجاج إلى القول : إن (هذا يلزم فائله أن يكون كل موضع جاء فيه

الاصول ١ ٢٦٤

٢ - جمع بين ٢٦١ و ٢٦٤

٣ - جمع بين ٢٦٤ و ٢٦٥

٤ - يجب أن الفراء في مذهب التركيب مهم عن أنه قد حصل لها بالتركيب معنى آخر في حد ذاته في إلا الاستثنائية لا يدعي ذلك لعل له رأي في طائفة التركيب بوجه عام .

فَلَا تُؤْخَذُ بِهِ الْكُفُّ وَالْأَمْرُ بِالْإِمَّاك . وَلَيْسَ عِنْدِي أَنَّ الْفَرْضَ فِي الْإِسْتِمَالِ
هَذَا . لَا تَرَى أَنَّ قَوْلَهُ (١) :

فَمِنْهَا تَشَأُ مِنْ فِرَارَةٍ تَعْطُكُمُ وَمِنْهَا تَشَأُ مِنْ فِرَارَةٍ تَمْنَعُ
الَّذِي يَسْرُ مِنْهُ إِلَى أَفْتَدَةِ السَّامِعِ وَأَمِنْهُمَا أَنَّ كُلَّ شَيْءٍ شَاءَتْ مِنْهُ
أَعْطَتْ . وَكُلُّ شَيْءٍ شَاءَتْ مِنْهُ . وَمَا أَحَبَّ الْفِتْلَ (٢)

وَأَنَّكَ مِنْهَا تَأْمُرُ الْقَلْبَ بِفَعْلٍ

أَرَادَ وَأَنَّكَ الْكَمَرُ مَا تَأْمُرُ الْقَلْبَ بِفَعْلٍ (٣)

وَلَا شَكَّ أَنَّ عَرَضَ أَوْ عَلَى مَدْفٍ يَرْجَحُ فِي تَرْكِه نَحْمُ عَلَى الْإِسْتِمَالِ
الْفَرْغِيِّ مَعَ تَبَيُّنٍ صَادِقٍ ، وَهَذَا سَدُّهُ تَرْجَحُ عَلَى نَحْمِ الْفَرْغِيِّ فَضْطَحُ
الْتَرْكِيبِ ، مَعْنَى إِحْرَ أَنَّ أَحَدَهُ مَعْنَى الْفَرْغِيِّ وَتَرْجَحُ ، فَكُلُّهُ مَعْنَى فِي
الْتَرْكِيبِ ، لَدَا فَإِنَّ هَذَا التَّصَعُّفَ صَعْفٌ فِي أَحَبِّ ، لِأَنَّهُ يُمْكِنُ أَنْ يَقُلَ إِنَّ
الْكَفَّ فِي بَيْتِ أَمْرِي . فَمِنْ مَعْنَى بِنِ الْتَدْلِيلِ وَالْتَمَعُ نَدْبُ خَدَّتْ عَلَيْهَا أَمْرُ
الْفَيْسِ قُلْ هَذَا النَّسَبُ يَكُونُ مَعْنَى وَأَنَّكَ - كَمَنْ عَنِ هَذَا التَّدْلِيلِ وَالْتَمَعِ -
مَا تَأْمُرُ الْقَلْبَ بِفَعْلٍ لِأَنَّهُ مَصْعُوكٌ (٤) . فَتَكُونُ حِدَّةُ (الْكَمَفِي) اعْتِرَاضِيَّةً
وَمِثْلُ ذَلِكَ يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ فِي نَسَبِ الْتَدْبِ . فَتَعْنُو مَضِيئَةً فِرَارَةً ، ذَلِكَ أَنَّ الْمَقَامَ
مَقَامُ فَحْرٍ وَنَعَاوِرَ . وَكَأَنَّ الشَّاعِرَ يَرُدُّ عَلَى مُنْتَحِرٍ فَيَعْنُو لَهُ الْكَمَفُ مَا تَشَأُ مِنْهُ
فِرَارَةً تَعْطُكُمُ . وَلَا شَكَّ أَنَّ أَمْرِي - فِي أَحَبِّ - لَا يَسُدُّ عَلَى هَذَا التَّقْدِيرِ كَمِ
أَدْعَى الْعَارِضِي ، أَصَفَ بَيْنَ ذَلِكَ أَنَّ أَرَضِي بَعْدَ عَرَضِهِ يُرَآيَ الْخَلِيلَ وَتَقْوِيَتَهُ دَلَفَ
إِلَى رَأْيِ الرَّجَاحِ فَاسْتَعْدَهُ . عَلَى مَعْنَى التَّوَهُدِ التَّوَهُدِ عَدِ الْفَرْغِيِّ ، لَكِنَّهُ قُلْ بِهِ

(١) سَبَّحَهُ لَعْنَهُ أَوْ أَمْرُهُ ٣/١١٥ . وَهُوَ مَرْجُوحٌ فِي هَامِشِ ٣١٤ . مِنْ كِتَابِ الْعَدَادَاتِ

لِلْعَارِضِي
(٢) بَيْتٌ لِأَمْرِي . الْفَيْسُ وَصَدْرُهُ (أَعْرُكْ مَيَّ أَنَّ شَكَّ قَاتِلِي)

(٣) الْبُخْدَعِيَّاتُ لِلْفَرْغِيِّ ٣١٣-٣١٤

(٤) شَرْحُ الْفَصْلِ الْعَشْرِ لِلْفَرْغِيِّ ٧٩

[illegible]

وَأَنْتَ مَعِيَ بِمَرِي الْقَبِ بِفَعَالٍ

نفس يريد وأنت تسمى ما تسمى الثعب يفعل ، وإن كان لا يحزم الفعل
 به كنهه وإن اكتف بعمله كذا في الشرط وحده ، وإن كان لا يريد
 ما يريد ونكبه حرف يوافق الذي للأمر في اللفظ ويخالفه في المعنى فيكون حرفاً
 مسروراً نحوه تملة إن حر ذلك (١٠)

وقول أبي علي (فليس يخفى من أن يعجزوا أو لا يعجزوا) لا يرد - فيها أحسب -

(١) من شرح التكملة ٢/٢٥٣

١٠) حربته الأدب بعد الفتي ٦٣١/٣-٦٣٢

تجهاً إلى كلام سابق مذكور لو مقدر ، وليس الكف متجهاً إلى فعل الشرط وهنا
 نلاحظ أيضاً أن الجهة متفكة بين مفهوم الراحاج للتركيب ومفهوم الصريين له
 ومهم أبو علي ، وأما قوله : بأنها حرف يوافق التي للأمر . إلح ونحوه
 ذلك ، فهذا معبد . فيما أحسب - لأن الراحاج قد قرئ بأن من للكف والرحو ، أي
 أنها اسم فعل لفظاً ومعنى ، وما ذكره أبو علي من ردود ردها من عصمور^(١) وهو
 بصدد رده على مدعي تركيها . فبرؤ عليه ما ورد على أبي علي هنا على حد سواء
 ومنها يكن من أمر هذه الردود المصنعة لرأي الراحاج ، فإن هالك دليلي قد
 بقرمان مذهبه

أولها قد أشر إليه الرضي عليه (وثوبت ما حكى الكوميون عن
 العرب مهمن بمعنى (من) ثم في قوله أمروني (التبت) تكون مدها مقوي
 لمذهب الراحاج^(٢) ، وبدون هذه النسخة زنت في كلامهم لما يأتي
 (أ) أن راويها (الرضي) سمع لغة حذفت نعه ، ورغ متدين ، وهو أحد
 القراء^(٣) ، وليس نعه سب مدعوه إلى الصمد ، وكوب لم تقع إلى الصريين
 لا يعني عدم ثابت

(ب) أن بعض المعوين والسحويين قد ذكروه أيضاً بعبارات تقريرية
 ليس فيها شك أو ضعف فقد ذكر مكي ما نصه (وحكى ابن الأسياري مهمن
 يكرضي أكثرته وقال الأصل (من من) يكرضي ، من الثانية توكيد تمرلة (ما)
 فأبدل من يون من الأول هاء كم أبدلوا من ألف (م) الأول في مهمنا هاء وذلك
 لمؤاخاة (ما) (من) في أشياء وإن افترقا في شيء واحد ، فكره اجتماع (من)

(١) شرح حل الرحامي ١٩٦/٢

(٢) شرح الكافية ٢٣٣/٢

(٣) شرح الفصائل المنير للسديري ٧٨

(٤) انظر لذلك البحر المحيط لأبي حنن ٣٠٤/٥ . وعنه النهاية لاس الخوري ٣٧٢/٢ . والنزه

للشوطي ٤١٠/٢

مرتين كما ذكره ذلك في ما (١١) ، وسكناها الأزهرى مؤلف البيت الذي ذكرته في
 مسوناً إلى الفراء (١٢) ، كما عرض ابن عصفور ما فقال : وأما قوله (البيت)
 أدخل مة على من الشرطية (١٣) ، وذكرها ابن يعيش أيضاً مشيراً إلى أنها سكونية
 لمذهب الرجاج بقوله . (ويؤيد الثاني قول الشاعر (البيت) فركب مة مع من كما
 ركنها مع ما فاعرفه (١٤) ، ونقل البغدادي في خزانته عن الأزهرى قوله : إن
 (منهم) استنهام وأصلها من من فأندلت الون هاء (١٥) ، وأحسب أن البيت
 المزوى رد على راعه ذلك ، لأن معنى البيت لا يحتمل الاستنهام ثم أين الأداة
 التي حرمت فعل الشرط (يستمع) وحرابه (يدم) ؟

وأحسب أنه لو كان حول هذه اللمعة شك ، لما تردد النحويون الحالفون
 لفراء من إزالته وبيان أنها منحلة

ويبدو من هذه المصوص جميعاً أن ثمة خلافاً واتفاقاً بين الذين ذكروها أما
 الاتفاق فاجتماعهم على أنها مركبة ، وأما الخلاف ، فكأن حول مفرديا قبل
 المركب ، فهي عند ابن الأسيدي مركبة من (من من) فقلت نون الأولى هاء
 تنكيرها لاحتياج مثلث . ومعنى ذلك أن حاما كحال مهما عند الخليل في حين أن
 بن عصفور وابن يعيش والريصى ، رأوا أنها مركبة من (مة) بمعنى الكف
 والرجح ، و (من) فحاشا مثل حال مهما عند الرجاج ، ويبدو أن ابن الأنباري
 أراد من تقديره أن لا يخرج عم قرره الخليل ، وأن لا يرد عليه ما ورد على الزجاج
 من تصعيب ، أما من رعب أنها استنهامية ، فأحسب أنه ليس شيء ، سوى أنه

(١١) مسهل إعراب القرآن ١ ٣٢٦

(١٢) تهذيب اللغة مادة مه وانظر لسد العرب لاس منظور مادة مه .

(١٣) - ح حمل الرجحي ٦٩١٠٢

(١٤) سراج المفضل ٨/٤ (مع المصنف) وانظر حراة الأدب للبغدادي ٦٣١/٣ ، فقد قرر البغدادي
 أن هذا البيت شبه شعر جاتم لكنه لم يقف عليه مسوناً إليه .

(١٥) حراة الأدب ٦٣١/٣ . وقد أقف على هذا الرأي في تلميح اللغة للأزهرى مادة مه بل نقلت عن
 ابن الأسيدي أن أصلها (من من) من غير من على أنها للاستنهام .

بحث له عن التثوين أن التثوين قد لحق بطلاقة من الأدوات لفظاً ومعنى (١) ،
إليها معاني جديدة ومنها ما الموصولة التي أصبحت من وقيدت بالماضي وإذا
أفادها التثوين شيئاً آخر فصارت إذا أو إذن ومن هذه الأدوات (لا) التي
أصبحت مع النون (لن) وقيدت معنى خاص وهو كونها لنفي المستقبل (٢) ،
فعل يون مهم من قد نتج عن توبيخ ألف (ما) (٣) فجعلتها مختصة بعموم من
يعقل بعد أن كانت مفيدة لعموم من لا يعقل ، وذلك لأن أصلها مها ، ومها كما
دنوا ممرلة (م) الدالة على عموم ما لا يعقل ، وعلى ضوء هذين الاحتمالين
تمكنا القول إنه لا يستبعد أن يكون أصل مها مهم أو بالعكس (٤) ، على النحو
لدى شرحناه وعلى أية حال فإن إثبات هذه اللفظة وكونها مركبة من مه بمعنى
الكف والجرح و (من) الشرطية ، هو تأكيد لمذهب الزحاح ، لأنهم إذا أجازوا
هذه من باب أولى إحارة تلك ، مع خروج اللفظتين في تركيبها عن مبدأ
تركيب عدد جمهور النحويين كما أوضحنا من قبل

ثانيهما أن السحويين قد معوا دحول حرف الجر على مها ، كما منعوا أن
مع مصافة إلى ما بعدها ، وأحذروا ذلك في أحوالها قال ابن عقيل : وهذه الأربعة
وهي من وما ومهي وأن أسما تكون مستندة ومفعولة ومحرورة بالحرف وبالإضافة
إلا مهي فلا تُحرُ حرف ولا إضافة (٥) ، ورد على ابن عسوم رحمه في جواز

(١) صه الملحة المصدر ١٤٥ - ١٤٦

(٢) مرجع السابق ٧١ (أماش)

(٣) ونخل هذه الكلمة قد تكونت من ثلاثة عناصر إشارية أوجها اتحاد مشاراً بها إلى الكف والجر ثم
دخلت عليها الميم الأولى و (ما) مركباً هذا المعنى ، وبمعنى الحروف الثلاثة عناصر إشارية فوره
نحسبون باللغات السامية

انظر - لتقف على أن هذه الحروف الثلاثة يمكن أن تكون عناصر إشارية - فقه اللغات
السامية لروكمان ٨٩ ، والتطور الحوي لرحشتراسر ٨٥ - ٨٦ ، ودراسات في فقه اللغة للسيد
بغوت بكر ٤٨ - ٥٤ ، وأسما الأفعال للدكتور محمد جبر ٩٠ - ١٠٩ .

(٤) لمساعد ١٣٣/٣ ، وانظر مع المراجع للسيوطي ٥٨/٢ ، وشرح الاشموني ١٢/٤

القول: **حرف** **بغير** عليها فقال: (وقع في كلام ابن عصفور^{١١}) أن العرب
 يقولون: **بجها** **عمرز** **أمرز** به، وهو غلط منه **نقل** الناس على خلافه، فلا يقال
 ما ذكر ونحوه، ولا يضاف إليها نحو جهة منها **تقصد** **أقصد**^{١٢}، والحقويون
 حين منعوا وقوعها مضافة أو محروقة بحرف حر، وأحاربوا ذلك مع غيرها، ثم
 بينوا لنا حلة ذلك، وأحب أنه السبع لا غير، غير أنه لا يستعد أن العرب
 جعلت منها كذلك، لأنها عاملوها معاملة أسماء الأفعال، وقد قرر الحقويون أن
 أسماء الأفعال لا تكون محروقة^{١٣}، بمعنى ذلك أن مذهب الترجيح في كون ما بعد
 تركبها قد بغيرها معنى الكف، أنه ما غلظه في الاسم لمعنى كيم هو حال
 هنا

وهذان الدليلان يعنون مذهب الترجيح - د صحت - هي مردودون - كيم
 ذكرنا - بأن مسئلة أنه كتب جوهج عن الأصل من عدهم، وتعل كثره ضرفه
 التي سلكتها في النص - ر - من مهم، ودرج عنه من راجح في لار - خوف
 دفع عددا من الحقويين - لنسكت - الأصل، لأن الأصل لا يبرمه دليل، وهم
 حيث في مأمور من لودود وحده بحر

(١) ثم أتوا على من عصفور - لا - في لغة جوهج - نقل - من حسب - لاح محسن -
 ابن عصفور - لا - جوهج - الأصل - لا - جوهج - مهم - لا - لا -
 من حرف جوهج - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا -
 (٢) آخر جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا -
 المقتضى في النص - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا -
 وذلك لأن مراد من عصفور - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا - جوهج - لا -
 حرف آخر ومضونه وهو شرحه - لا - لا - لا - لا - لا - لا - لا - لا -
 أتيد النص على ما هو منت في النص فلا يكون - لا - لا - لا - لا - لا - لا - لا - لا -
 ما يبرمه ابن عصفور - لا - شرح على الترجيح - لا - ابن عصفور ١٩٦٠

(٦) للمساعد ١٣٤/٣
 (٧) جمع الموضع للوسطى ١٠٥/٢ - وحشية نص - ١٩٤/٣

القسم الثاني : المواجه لمذهب التركيب وهو كونها بسيطة مفردة **الرد**
 بأساري مشيراً إلى ذلك في بيانه (والثالث ألا تكون مركبة بل هي حرة واحدة
 في الأصل عدم التركيب ، ولا مانع أن تكون موضوعة على هذا المعنى من غير
 تركيب ^(١) ، وبدمي أن الدهاب إلى ساطعتها لا يحتاج إلى دليل ، لأنه عوداً إلى
 الأصل ومن تمسك بالأصل - كما يقول ابن الأنباري - خرج عن عهدة المطالبة
 بتدليل ^(٢) ، وقد تبي هذا الرأي عدد من النحويين كابن عصفور الذي قرّر بعد
 حلول بعض مذهب المركب أنه (إذا ثبت صاؤ الوجهين لم يبق إلا أن يكون
 سم واحداً) ^(٣) ، وتنع أبو حيان فيها بقله عنه السيوطي فقال : (المختار أولها :
 هو البساطة ، لأنه نفع على التركيب دليل) ^(٤) ، وقد ثبتنا من قبل ، أن دواعي
 تركب مبرورة في مهم فلا يرد ذلك على المركب ، وكان يستحسن من أبي حيان
 - سمك أن التركيب خروج عن الأصل وعدم الخروج أولى ، وإلى ساطعتها
 بعد ذهب ابن همام بعد عرصه لمذهب المركب فقال بإيجاز (وهي بسيطة
 لا مركبة) ^(٥) ، وورث عدد من ادّعى ساطعتها (فعل ، والألف للالحاق وزال
 سوين نساء ، أو الألف للتأنيب) ^(٦) ، وعي عن البيان أن هذا الرأي لم يرد
 عليه ردود لأنه تمسك بالأصل - سوى ما أسار إليه ابن يعيش وتنع فيه الدماميني
 من أنه يدرك أن تكون ثانية لألف رابعة ، وقد ذكرت من قبل ^(٧) ما يمكن أن يذكّر
 به من مدّعى أنه ليس دليلاً قوياً أمام الداعين إلى ساطعتها ، وعلى أية حال فإن

(١) - سار في حجب حجب الحجاب ٣٨١١

(٢) - لأصاف ٣٠٠١ (بصرف)

(٣) - شرح حمل - حاشي ١٩٦

(٤) - مع هرج ٢ ٥٩ ، وقد ذكرت من قبل ردّ أبي حيان عن مذهب الخليل وشيا الرد في ذلك أيضاً .

(٥) - حاشي ٢٣٦

(٦) - مسند لسان عقيل ١٣٧٠٣

(٧) - هر الصفحة ١٢ من هذا البحث

عنهم هذا الاعتراض قليلاً قريباً للذهب المركب ، لا يطل أصل قريباً اعتمد عليه
تقررون لها ، وهو أن الأصل عن التركيب

وتخلص - بعد هذا التطواف بين آراء الذين ادعوا التركيب والذين اعتقدوا
البساطة - إلى أن دواعي تركيبها ليست بقوة دواعي ساطعتها ، وذلك لأن الفروع
منحطة دائماً عن الأصول لذا فالأقوى الرجوع إلى الأصل ، وأن مهما ومهم من
أصل واحد لذا نستخلص أن تعد من الأدوات الشرطة الحارمة كأختها
وحبرنا بعد أن سألهم الأول - وسبب في أن مذهب المفرد أقوى
أن نعصر لحلاهم الثاني لأن

٢ - مهما بين الاسمية والحرفية

وضح لنا من حين سببه متى روي عن حماد (مهم) اسم ، وذلك
حين سأل عن قوله تعالى : «فصل يحويون ذلك» فصلاً على أن
مهما اسم يدل على عدد النسخة التي ، فصير شيء هو معبود لا يعود إلا على
الاسم . وأوردوا الحديث عنه في قوله : «فصل يحويون ذلك» (مهما تأتينا به من له
لنحرمها) . لأنه فصل يرتفع عن اسميه ، وقرر أن النصير في به
والصير في بها قد عدا عنه ، الأول حلاً عن لفظها والثاني حلاً عن
معناها ، فإن المرتفع في كنهه (فصل يحويون ذلك) فقلت «قلت الرفع معنى
أيما شيء تأتينا به أو النصير معنى أي شيء تعصروا تأتينا به ، ومن أية نبيز لهم
والصيران في (به) و (ب) واحداً إلى مهم إلا أن أحدهما ذكر على اللفظ والثاني

(١) شرح الكافية للرحبي ٥٣/٢
(٢) من الآية (١٣٢) من سورة الأعراف

أنت على المعنى ، لأنه في معنى الآية ونحوه قول زهير :
ومنها تكرر عند امرئ من خليقة وإن غالما تخفى على الناس ^{تلقم}
وبقل أو حياد - فيما يبدو - كلام الزمخشري فقال : (ومنها مرتفع بالابتداء
أو منصب بإصمار فعل يفسره فعل الشرط فيكون من باب الاشتغال أي أي
شيء يحصر ثأنا به ، والصمير في به عائد على منها وفي ها عائد أيضاً على معنى
مهم لأن المراد به أمة أمة ، كما عاد على (ما) في قوله (ما ننسخ من آية أو
نسب) ، وكما قال زهير ومنها تكرر (البت) فأتت على المعنى (٢١) .

وعرض المحويون عدداً من الأدلة الدالة على اسميتها من ذلك ما ذكره ابن
عسقلان بقوله والدليل على أن منها فيها معنى (ما) أنه يجوز أن يعود إليه الضمير
والضمير لا يعود إلا إلى الاسم ، كقولك منها تعمل من صالح تجاز عليه ،
وهـ ، في عليه يعود إلى منها وقال الشاعر (٢٢) :

بـ سُذْنَةُ سُدَّتْ مَضَاعِنَ وَمِنْهَا وَكُنْتُ إِلَيْهِ كِفَاهُ
وهـ ، في كفاه تعود إلى منها كما تعود إلى (ما) (٢٣) ، وقرر ابن هشام أيضاً
اسميتها عارضاً ما قاله الزمخشري حول الآية ، به أشار إلى أن بعض المحويين قد
ذهب إلى حرفيتها فقال ورعهم السهيلي (٢٤) أنها تأتي حرفاً بدليل قول زهير :
(منهم تكرر البت)

١١٥ ٢ حرف

٢٦١ ٤ حرف

٣ هـ سجن هذلي ، هـ حجة في هـ سرح السهل لاس الناطم ١٠١٨/٢

١٤ - ج مفضل ٢٣٦ ، هـ سرح السهل لاس الناطم ١٠١٨/٢

هـ - اذهب إلى حرفه هـ ، ذاب ساق الكلام عند ابن الأمازي في بيانه ، ٣٧١/١ ،

هـ عن ذلك فقد قرر اسمها بقوله والدليل وكذلك فعل الرصي في شرحه على الكافية

٢ ٣٥٣ ، حيث قال ومنها اسم بدليل أمّا ابن الناطم في شرحه على التسهيل ١٠١٨/٢ ،

هـ قال ولا شك في كونها اسم بدليل عه اسم له عطف على صاحب الرأي الأول صوي

مدونه ابن هشام في المعنى

قال : فهي هنا حرف مجزلة إن مدليل أنها لا عمل لها^(١) ، ثم أورد شاهداً
أكثر جعل ابن يسمون نجاً للسهيل في مدحه فقال (ونفع ابن يسمون واستدل
بقوله :

قد أوتيت كل ما به فهي صابئة فهي نصت أفد من يارق نشد
قال : إذ لا تكون متداً لعدة الرائط من احب ، وهو فعل الشرع
ولا مفعولاً لاستياء فعل الشرط مفعولة ، ولا نيل بن عزم فعل ثب لا موضع
ها^(٢) ، ولا يربط السهل أن مع حرف في كل موضع ، يدل قول ابن هشام
في نصه (ورعهم أن يأت حرف) قد نه بن دلت بن عيسى في مساعده بقوله
(ومهما اسم عد الأثرين ، وان سهل بن عبد الله نصه وسه بن
(ومهما تأناه) ، ولا يعرف ثغور هـ (س) ، به ذكر بحرف سهيل
لللب فقال (فمهما حرف نشبه بن ، وان من حشفه سه بن ، ومن رنده
أي وإن نكن عد حرف ، حشفه ، وان رنده من في نيب ذهب بص بن
السيد^(٣) ، ومعنى ذلك أن سهيل حرف واحد ، ان مهم لا محل له ، وإن بعد
الصبر إنها حكم بحرفه ، وهـ بن هشام ذلك ثغور (وحوب أن في
الأول - أي في سـ هـ - ما حرف نكي ، وحشفه سمع ومن رنده ، لأن الشرط
غير موجب عد أي من ، وان مدحاً سه بن نكي صمير رجع إليها ، والحرف
حرف ، وأنت صميرد وأن حشفه في معنى ، ومنه ما جاءت حاجتك فسر
نصت حاجتك ، ومن حشفه نصه نصير ثغوره
- سحبت من حشوب وشين^(٤) -

(١) للمع ١٣٥
(٢) للمع ١٣٥
(٣) المساعد ١/١٣٥
(٤) المساعد ١/١٣٥
١٣٦ ١٣٨ ١٣٩

ونقل الصَّبَان - فيما يبدو - كلام ابن هشام وشرحه بهذا: **قَالَ ابْنُ هِشَامٍ**

السَّهْلِي ، بقوله : (وَرَدَّ بَأَنهَا إِنَّمَا غَبَرُ يَكْن ، وَخَلِيقَةُ اسْمِهَا ، وَمِنْ زَوَالِهَا ، وَرَدَّ)
مبتدأ واسم يَكْن صمير يعود عليها وعند امريء غبرها ، إن جعلت يَكْن ناقصة
أو الصمير في يَكْن فاعلها ، وعند امريء طرف لغو متعلق بيَكْن ، **إِنْ جُعِلَتْ تِلْكَ**
ومن بيان لمُها على وجهي كوها مبتدأ^(١) .

وأصاف ابن هشام راداً على ابن يسعون استدلاله الذي قرر منه أَنَّ مَها في
(البيت) حرف لكوها لا محل لها من الإعراب ، فقال (وفي الثاني : مفعول
نُصِّت وأفعلاً ظرف ، ومن يارق تسمير لمُها ، أو متعلق نُصِّب فمعناها التبعيض ،
ومعنى أَنِّي شَيْءٌ نُصِّتٌ في أَقْفٍ من السَّوَارِق تسم)^(٢) ، ثم نقل ابن هشام عن
عصمه رداً آخر على ابن يسعون وردة بقوله (وقال بعضهم مَها طرف زمان ،
ومعنى أَنِّي وَفَتْ نُصِّتٌ بَارِقاً من أَقْفٍ ، فقلب الكلام أَوْفِي أَقْفِي بَارِقاً فزاد بَيْنَ ،
وسعمل أَقْفَ صَرفاً ، انتهى) وسيأتي - كما قال ابن هشام (أَنَّ مَها لا تستعمل
صَرفاً)^(٣) ، وهذه الردود محتملة بنين لما أَنَّ مَها ما موصغ من الإعراب ، وإذا
كان الأمر كذلك فهي اسم لا حرف

وكوها اسم شرطية حازما تدعونا إلى الحديث عن علّة نائها ، فهي عند
جميع قد نُسِّت لتضمها معنى حرف الشرط (إِنْ) وقد أشار إلى ذلك ابن مالك
في نسيبه فقال بعد أن عذد أدوات الشرط (وما سوى إن أسماء متضمنة معناها
لعدنك نُسِّتْ إِلَّا أَبَا)^(٤) ، أما عند الزجاج الذي قرَّر بأنَّ (ما) هي الشرطية
فيمكن أن يضاف إلى هذا النسب المعوي ، الشُّبُه الوصفي ذلك أن (ما) على
حرفين فشابت ما وضع من الحروف على حرفين أيضاً ، وبذلك يتم لها الشبهان

١ حقه المصنف ١٢٠٤

٢ حقي ٢٣٦

٣ حقي ٢٣٦

٤ السهيلي ٢٣٦

الشموي والوضعي ، وإلى ذلك أشار ابن عقيل في شرحه لنص ابن مالك حين أن
 هذه الألفاظ قد بُنيت (لتضمها معنى الحرف وهو إن الشرطية ، وما كان منها
 على حرفين كمن وما به أيضاً شبه الحرف في الوضوح إلا أن المستمر فيها كلها
 تضمن معنى الحرف) (١) ، وما قبل عن مهب سحبت على أختها مهن فاعلة في
 كليهما واحدة

وكون مهب شرطية لعموم ما لا يعقل - هو معناه مداه وندى كان
 موضع حدثنا ساند - له ساند مداه - هو خلاف ثالث لأن

٣ - مهب بين الشرط والاستفهام والزمان

أجمع المحويون على - ان معنى انفس مهب هو كونه لعموم ما لا يعقل غير
 الزمان ، وبوجه لارب - مهب ما من حيث معناه للتعويض ، انفس المحويين
 حين أرادوا النص على دلالة مهب في ثلاثة فضاء

(أ) أن معناه عدم مثل (ما) ، وقد قالوا - معنى ما هو تنعيم من
 يعقل وغيره أو نعمه من لا يعقل - ومعنى ذلك ، أن مهب دلالتين الأولى
 كونها لتعميم من يعقل وغيره ، والثاني - مخصصه تنعيم من لا يعقل ويبدو
 - كما أسلفنا من قبل - وراء على أن مهب شرطية ما - أن المعنى الأصلي لمهبها هو
 لتعميم من لا يعقل وأن مهن لتعميم من يعقل ، ولا يستبعد أن يحدث تقارص
 بين الكلمتين فتستعمل إحداهم مكان الأخرى كما هو حال ما ومن الموصولتين
 يؤيد ذلك أن الأعلام الشنمري حين تعرض لشرح بيت رهبر (ومهبا تكن .)

(١) المساعد ١٤١/٣

(٢) شرح الفصل لاس بعشر ٤٧/٧ ، والمساعد لاس عقيل ١٣٣/٣ ، وشرح الاشموي ومه
 حاشية الفصل ١٢/٤ ، وضع الموضع نسبوي ٥٧/٢

قال مانصه : (من كنتم خلقتكم عن الناس وظن أنكم تخفى عليهم فلا بد من أن تظهر عدوهم بما يجربونه منه)^(١) ، فعبّر بمن عن مها .
 (ب) أن بعضهم قد عدّها (أعم من (ما) ومعناها لا أضغر عن غيرها فذلك ولا أكثر عن صغيره)^(٢) ، غير أن هذا المعنى قد ردّ لأنه لا يتأتى في (مها) تأنيده من آية)^(٣)

(ح) نص عليه ابن هشام بقوله (ما لا يعقل غير الزمان مع تضمن معنى شرط)^(٤) ، ثم راجع بين على صوته معنى آية الأعراف فقال : (ومنه الآية ولهذا فسّر بقوله تعالى (من آية) وهي فيها إما مستدأ أو منصوبة على الاشتغال ، مستدأ فعمل متعد كمن في ريذا مررت به متأخرا عنها ، لأن لها الصدر أي مها حصريا تأنيده)^(٥) ، غير أن هذا المعنى الموافق للمعنى الأول في كونه لتعميم ما لا يعقل لا يتردد عند المحققين فقد ذكر الريحشري عن بعضهم أنها قد تأتي ظرفا بمرتب بمعنى (متى ما) مع تضمنها معنى الشرط قل الريحشري عند ذكره للآية (وهذه الكلمة في عداد الكلمات التي يعرف من لا بد له في علم العربية فيضعها على موضعها ويحسب مها بمعنى متى ما ويقول مها جئتني أعطيتك ، وهذا من وضعه ونسب من كلام واضع العربية في شيء ثم يذهب فيفسر (مها) تأنيده . .
 (لا) بمعنى الوقت فيحدد في ذات الله وهو لا يشعر ، وهذا وأمثاله مما يوجب حيرة في يدى القاص في كتاب سبويه)^(٦)

^(١) شعر ربه من أي سلمى ، للأعمم الشعمري ٢٨ - ٣٠

^(٢) سعد لاس عليل ٣ ١٣٣ ، وحاشية الصاد ١٢/٤

^(٣) سعد لاس عليل ، ١٣٣/٣ (تصريف)

^(٤) لغوي ٤٣٦

^(٥) لغوي ٤٣٦

^(٦) كتاب ١١٥/٢

ووضح ابن النجاشي رد الزهري على مدعي ظرفيتها بقوله : (وأما رد الزهري على من زعم أنها بمعنى ما مرّد صحيح ، والآية أصح شاهد على رده ، فإن الصبر المحرور فيها عائد على منها حتى وقد اتصل به مفسراً له قوله (من أبة) (مما)^(١) دل على أن الصبر واقع على الآية ، فلم وقوع منها عليه ضرورة إيجاد المرحع في المصبر ومظهره فدهات هذا القائل إلى إيقاع منه على الوقت راحاً أنها بمعنى متى ما دهات عن الصبر)^(٢) ، ومن أنت غا الظرفية أيضاً الرصي إذ قال (وقد جاء ما ومهم طريق ما تقول ما تحلل أحسن ومهما تحلل أحسن أي ما تحلل من الزمن أحسن فيه)^(٣) ، وعرض ابن مالك لهذه المسألة وأحاده فقال إن (جمع نحويين جعديين ما ومهم مثل (من) في لزوم التحرّد عن الظرفية مع أن سماعهم صرفين ثبت في أشعر الفصحاء من العرب)^(٤) ، وأورد عدد من الأسع حمل منه أن يكون ما ظرفية ، ثم عرج على شواهد مهم فعل (ولعمري صلي جدي)

تَبَيَّنَ أَنَّ أَبَ شَسَّ سَدَمِي مَهْمُ بَعْضُ سَمْعٍ تَامٍّ يَسْمَعُ^(٥)

وكقول حاتم الطائي
وَأَنْتَ مَهْمُ تَعْطُ بَصُتَ سَوْنَةٍ وَوَحَلَكْ لَا تُشْهِى الدَّمَّ أَحْمَعًا^(٦)
وقول ابن مالك (جمع نحويين) فيه إطلاق يفيد أن بعضهم - كما رأيت عند الزهري والرصي - قد مرّر أن مهم قد نال دالة على الظرفية وقد تنوع ابن الطاطم أماء في ذلك وردّ عليه بعبارة ولا أرى في هذه الأبيات حجة لأنه كما يصح

(١) زبارة يسكبها الكلاء

(٢) الكشاف (احتج) ٢ / ١١٥

(٣) شرح الكافية ٢ / ٢٥٣

(٤) شرح الكافية الشامة . ١٦٤ : ١ / ٣

(٥) هذا البيت ذكره ابن مالك وقد يذكره أنه في شرحه لنفسه ١٠١٩ / ٢

(٦) شرح الكافية الشامة ١٦٢٥ / ٣

تقدير ما ومهما فيها بظرف زمان ، كذلك يصح تقديرها بالمصدر عن حيز
عشة تمش ، وأي عطاء قليل أو كثير تغط نفسك سؤلها وقوتك فلا
الدل^(١) ، ثم بين أن الباطم سبب حمله ذلك على المصدرية بدلاً من جعلها ظرفية
مع حوار ذلك مقوله (لأن في كونها ظرفين شذوذاً وقولاً بما لا يعرفه جميع
الحويين بخلاف كونها مصدرين . لأنه لا مانع من أن يكتفى بـ (ما ، ومهما)
عن مصدر فعل الشرط كما لا مانع من أن يكتفى بهما عن المفعول به ونحوه . إذ
(لا فرق)^(٢)

ولما كان الأمر يحتمل الوجهين فقد أثار الحويون الوجهين ، وأثبت ابن
هشام هذا المعنى في معية حيث قال بعد أن أورد ما أثاره الزمخشري حول ذلك
(، نعمون بذلك في الآية تمتع ولو صح ثبوته في غيرها لتفسيرها بـ (من آية)^(٣)
من فل يصح على أن المعنى الذي من معانٍ مهما هو الرمان والشرط^(٤) ، وإلى
بحر هذا أشار ابن عقيل حيث نقل هذا الخلاف ، وأيد ابن الباطم ثم حكى عن
شحه نحر بما لبست حاتم فقال قال شيخنا ويحتمل بيت حاتم كون مهما مفعولاً
بـ (نعمون) ، وبطلك الأول ، وسؤله بدل من بطلك^(٥) ، ويريد بذلك خروج
مهم عن الطرفية والمصدرية في وقت واحد ، وأما شرطية ليس غير .

وبحسب من ذلك كله إن أن مهما قد ترد رمانية شرطية ، فتكون ظرفاً
لفعل الشرط وإن كان لا يتأتى ذلك في الآية كما قال ابن هشام ، لكنه قد يتأتى في
غيره إذ قد رأينا أن الآيات التي ذكرها ابن مالك تحتمل الطرفية ، ورد ابنه عليه

(١) شرح السهيل لآل الناحية ١٠٢٠/٢ ، وحاشية النصار ١٢/٤ ، (نصرف)

(٢) شرح السهيل لآل الناحية ١٠٢٠/٢

(٣) معي ٤٣٦

(٤) معي ٤٣٦

(٥) مسند ١٤٢/٣ - ١٤٣ ، في الأصل (ومررت الأول وسؤله بدل من مررت) ولعل الصواب فيها

بأنه قد تم على المفعول المثلثة ، لا يعني بالضرورة إلغاء مجيئها لمطرف إذ قد
 تجيء ظرفية ، غير أن هذا المجيء قليل ، تنبئ ذلك من تصدير ابن مالك لعارة
 به (وقد ترد ماومها ظرفي زمان) (١)

ثم المعنى الثالث الذي قد ترد عليه معها فهو كونها استهامية مخرقة
 الاستهامية وقد ذكرنا من قبل كيف استخدم الحويون مجيئها هذا المعنى في تقوية
 ملهيب الخليل لتزكيت معها ، ولعل أول من فعل على مجيئها للاستهامة هو أبو ريد
 في نواته إذ قال : معلقا على بيت عمرو بن ملط

فمنها لي اللبلة مهيئة أودى عندهم

ماصه (منها مجيء لمخرقة فدهب في غير موضعها ، كونه في ما
 شرفت على ما في) (٢) ، دعه الحويون فليس هذا المعنى هو على حين ذكر
 تأييده لمذهب الخليل من أن بعض عن كثرة أوفيه (٣) ، في حين أن ابن مالك
 قال في تسهيله (وزي استهامة) (٤) ، محمد بن علي فقه ويذكره كي قال
 عقيل (٥) ، ويبدو أنه يضر لعمه ويذكره رده بن هشام بعد أن أورد البيت بقوله
 (ولا دليل في البيت لاحتمال أن تصدير منه اسم فعل تعني اكففت ثم استأنف
 استهامة ما وحدها) (٦) ، وكذا بذلك يريد عقيل أقسام معها كي قال
 البغدادي (٧)

(١) تسهيل الموائد ٢٣٦

(٢) الموائد ٦٣

(٣) البعثات ٣١٤ ، وأخر شرح النكاح نرصي ٢ ٢٥٣

(٤) تسهيل الموائد ٢٣٦

(٥) اللسان ٣٣٦/٢ ، ونظر مع المصاحف لمسوطي ٥٨/٢

(٦) اللسان ٤٢٧

(٧) حذقة الأصم ١٣٢/٢

ومنها يكن مراد ابن هشام من تحريمه البيت على وجه يخرجها من الاستفهامية ، فإن المحويين كما رأينا قد أثبتوا جواز مجيئها للاستفهام على وجهين .
 ووصل مما عرضناه حول مهما ، إلى أن الأحسن في مهما أن يقال بساقتها
 وأنها اسم لاحرف ، وأن معاها الرئيس هو كونها لما لا يعقل غير الزمان مع
 صممها نعى الشرط ، ويحتمل أن تكون متهن أحثا لها ، وبذلك كله نكون قد
 حول جمع ما نغرق ، ولم شمل ما تاتر من آراء حول مهما ومتهن فرأينا أن يطرده
 بغيره وكشفنا ما لم يطرده . أملي أن يكون قد وقعنا على حقيقة هاتين الأداتين .
 والله ولي التوفيق

• • • •

المصادر والمراجع

- ١٩٨٠ هـ
 - تسهيل الأعمال وتسهيل الأصوات في اللغة العربية ، للدكتور محمد عبد الله حمر ، دار المعارف
 ١٩٨٠ هـ
 - الألفباء والظفر في البحر ، لحلال الدين السيوطي (آخره الأول) تحقيق عبد الإله سها -
 مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ هـ
 - الأصوات المعربة للدكتور إبراهيم أسر ، مكتبة الأحياء المصرية ، طبعه احدثه
 ١٩٧٥ هـ
 - الأمالي المعربة (أمالي الفراء الكبرى) لاس حاجب ، تحقيق هادي حسن حمودي ، طبعه
 الكتب ، مكتبة النهضة العربية ، طبعه الأول ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ هـ
 - الأصول في البحر ، لاس سراج ، تحقيق الدكتور حس ، طبعه بدمشق ، طبعه الأول
 ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٥ هـ
 - الأصناف في مسائل اختلاف لاس الأندلسي ، تحقيق محمد يحيى بن عبد حميد ، مكتبة
 الحرية بدمشق
 - البحر المحيط ، لأبي عبد الله الأندلسي ، طبعه بدمشق ، دار الفكر والنشر والتوزيع
 بروك ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ هـ
 - السبغ في شرح حل البحر حاجي ، لاس أبو ابراهيم ، تحقيق الدكتور عبد النبي ، دار الغرب
 الإسلامي ، طبعه الأول ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٦ هـ
 - المعاديات (المسائل المشككة) لأبي علي اندلسي ، تحقيق صلاح الدين السكوتي ، ورر
 الأوقاف والنشر بدمشق ، طبعه بدمشق ، بغداد ١٩٨٣ م
 - البيان في غريب إعراب الفراء ، لاس الأندلسي ، تحقيق الدكتور عبد الحميد طه مراجعه
 مصطفى السيد ، طبعه بدمشق ، طبعه الأول ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ هـ
 - التنصير والتذكير للنصيري ، تحقيق الدكتور يحيى علي الدين ، منشورات مركز البحث
 العلمي وإحياء التراث الإسلامي بمكة المكرمة ، طبعه الأول
 ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ هـ
 - تسهيل الفتاوى وتكميل المقاصد ، لاس مالك ، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات ، دار
 الكتاب العربي ووزارة الثقافة ، مصر ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧ هـ

شرح الكافية الشافية لابن مالك ، تحقيق الدكتور محمد عبدالمعطي الحريري ، الطبعة الأولى
للزيت . منشورات مركز البحث العلمي بمكة المكرمة ، الطبعة الأولى
١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م .

شرح الكافية في النحو لروعي الدين الاسترلابي ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان .
شرح المفصل لاس بعشر ، عالم الكتب بيروت .

شعر رعب س أبي سلمى ، للأعلام الشنمري ، تحقيق الدكتور فخر الدين قبلوة ، منشورات
دار الأفاق الحديثة ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م .

سنة نيهام في طغيات الفراء ، لاس الحريري ، تحقيق ربحتراسر ، دار الكتب العلمية
بيروت الطبعة الثالثة ١٤٠١ هـ - ١٩٨٣ م .

سنة سمات السامة لكارل بروكلمان ترجمة الدكتور رمضان عدالتواب ، مطبوعات جامعة
الربيع ص ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م .

سنة النعماء المغارب للدكتور إبراهيم السامرائي ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٦٨ م .
الكتاب لسبويه ، تحقيق الأستاذ عداسلاء هارون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج ٢
١٩٧٩ م . ج ٣ ، ١٩٧٣ م .

سنة الكشف عن حقائق عوامس لسرميل نرحمشرقي ودمنه الانصاف لاس المير الاسكندراني
مع كتب أخرى صمم بمحمد واحد ، تصحيح مصطفى حبيب أحد ، المكتبة
الحديثة الكبرى ، الطبعة الثانية ١٣٧٣ هـ - ١٩٥٣ م .

سنة العرب لاس منصور ، تحقيق عبدالله علي الكبر ورملائه ، دار المعارف مصر .
سنة العرب في علوم اللغة وأواعها ، للسبوطي تحقيق محمد حاد المولى ورملائه ، دار إحياء الكتب
العربية ، عيسى الدين الخولي وشركاه مصر .

سنة ساعد على تسهيل العوائد ، لاس عقيل ، تحقيق الدكتور محمد كامل مركبات ، منشورات
مركز البحث العلمي بمكة المكرمة ، دار الفكر بدمشق ١٤٠٠ هـ -
١٩٨٠ م .

سنة إعراب الفراء ، لمكي س أبي طالب القيسي ، تحقيق ياسين محمد السواس مطبوعات
مجمع اللغة العربية بدمشق ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م .

سنة معجم الفراء للفراء ، تحقيق أحمد يوسف نحاني ومحمد علي الجبار ، الهيئة المصرية العامة
للكتاب ١٩٨٠ م .

سنة معني القرآن وإعرابه للرجاح ، تحقيق الدكتور عبدالجليل شلمي ، عالم الكتب ، الطبعة
الأولى ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م .

- للمصمم الوجيز . مجمع اللغة العربية بمصر . المركز العربي للطباعة بيروت .
- مخي السيب عن كتب الأعراب ، لابن هشام الأنصاري ، تحقيق الدكتور طه حسين
وزميله ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت الطبعة الأولى
١٩٧٩ م .

- المختص للمرد ، تحقيق الشيخ محمد عبدالحق عضية ، عالم الكتب ، بيروت .
- المصنف لأم حبي ، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبدالله أمين ، مكتبة مصطفى البابي الحلبي
وأولاده بمصر ، الطبعة الأولى ١٣٧٢ هـ - ١٩٥٤ م .
- النواذر في اللغة لأبي زيد الأنصاري ، تصحيح سعيد الحوري الشرتوني ، دار الكتاب العربي
بيروت لسان
- مع احوام شرح مع احوام في علم العربية ، لحلال الدين السيوطي ، دار المعرفة
للطباعة والنشر بيروت لسان

المخطوطات

- شرح تسهيل العوائد وتكميل المقاصد لأم مالك مع تكملة امه بدر الدين السمر الثاني
تحقيق علاء الدين حموية ، رسالة دكتوراه ، كلية اللغة العربية - جامعة
أم القرى ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م

احتمال الصورة اللفظية لغير وزن

د سليمان بن ابراهيم العايد*

-
- * تخرج في كلية اللغة العربية من جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية -
١٣٩٥ هـ حصل على الدكتوراه من كلية اللغة العربية من جامعة أم القرى -
١٤٠٢ هـ . يعمل الآن استاذاً مشاركاً ورئيساً لقسم الدراسات العليا العربية

ملخص البحث

هذا البحث يتناول قضية صرفية . يعرض لها الصرفيون عاماً عندما يعمرون كلمة تحتل غير وزن واحد . وقد غني البحث بدراسة الكلمات التي تحتل صورتها اللفظية تعدد الوزن . وقد جعل له مقدمة تناولت الميزان الصرفي . وطريقة الوزن . والاشياء التي تراعى في الميزان . والاشياء التي لا تراعى . وفوائد الميزان الصرفي .

ثم بيئت الأمور التي يعرف بها الميزان . ويعين . إذا احتملت اللفظة تعدد الوزن . من معنى . وسيلق . وقريمة

ثم بين الباحث أن المعول في المعنى على حروف المد لا وزنها . وإن الذي يمكن أن يستفاد من الوزن هو المعاني الصرفية . وهذا يؤدي إلى أن بعض اللفظة قد يختلف معناها . ووزنها ومعناها من باب واحد . وبعضها قد يكون الفرق بينها تقديرياً .

ثم سرئت بعد ذلك ما تيسر جمعه من الفاظ . بعد تقسيمها إلى

- ١ - ما انقلبت صورته واختلف وزنه من الأفعال
- ٢ - ما انقلبت صورته واختلف وزنه من الأسماء
- ٣ - الفاظ من الأسماء وقع بين العلماء فيها خلاف . فاحتملت صورتها غير وزن .
- ٤ - المشترك بين الأسماء والأفعال مع الخلاف التقديري في الوزن
- ٥ - اتحاد الصورة والوزن مع الاختلاف التقديري

وقد اجتهدت أن اضع بعض ضوابط تعين على حصر الموضوع . ومعرفة مواطن الاشتراك

ومعد فإن هذا البحث ذو فائدة تطبيقية في الصرف . وينبئ إلى مسائل قد نحى على بعض طلاب العربية . والله الهادي إلى سواء السبيل .

بسم الله الرحمن الرحيم

احتمال الصورة اللفظية

لغير وزن

لاهل العربية ميزانان ميران يؤنذ به الشفر . وميران يؤنذ به الكلم
يعنى بالأول اصحاب صفة الشعر . ويؤنذ بالثاني أهل التصريف

فالأول لحفظ الشعر من الفساد . ومعرفة ما يحوز فيه مما لا يخور^(١) .
والثاني لمحصر الأمثلة العربية . ومعرفة ما ليس بعربي أصالة . والإرشاد إلى
معرفة ما لحق الكلمة من تغير وما طرأ عليها . من التقديم والتأخير
والإبدال والإعلال . وغير ذلك مما يمكن ان يغتربها إد الميران الصري
مقيار لفظي . اصطلاح على اتحاده من أحرف (ف ع ل) ليرتوا به ما يدخله
التصريف من انواع الكلم العربية .^(٢) ذلك . أن صناعة التصريف تسميه
بالصناعة . فالصانع يشوع من الاصل الواحد أشياء مختلفة . والصري يحول
المادة الواحدة إلى صور مختلفة . وهذه المتسابة احتاج الصري في صناعته إلى
ميزان . يعرف به عدد حروف المادة . وترتيبها . وما فيها من أصول وزوائد
وهركات . وسكبات . وما طرأ عليها من تغير . كما احتاج الصانع إلى ميزان
يعرف به مقدار ما يصوعه من اصله^(٣)

والميران الصري عند الصري بمثابة الرشم الحعراي . تعرف به طبيعة
الأرض . وما فيها من نصارىس جمالها . وأوديتها . وسهولها . ومساكن
السكان . وأماكن الثروات . والحدود السياسية . والأقاليم . وغير ذلك

(١) عريض الورقة ٥١

(٢) تصريف الامثال لعنر ٢٨

(٣) انظر الجربودي ١٥ والمصنف كشبح عصبية ٢

والميزان الصرفي به تُعرَّف أصول الكلمات ، وما قرأ عليه من
 أو حذف . وما اعتدى حروفها من تفتح ، بتقدم أو تكسر ، أو
 أو سكون . وليس المراد أن هذه المعرفة موقوفة على الميزان ، فلو
 إلا بعد معرفة الأصل والرائد . وما إليهما بطريق القواعد التصريفية
 توقفت تلك المعرفة على الميزان لزم الدود ، بل القصد أن الوزن يبين على
 الكلمة ، وما طرا عليها ، بأخصر عبارة ، تسهلاً على المتعلم ^(١) . فهذا قيل
 له إن وزن منطلق مُنْعَلٍ كان أخصر من أن يُقال الميم والنون زائدتان ، وكذا
 إذا قيل له إن (ناء) ملح كان أخصر من أن يقال إن اللام مقدّمة على
 المبر . وهكذا . وما ذكرنا اندفع ما يُقال كيف تُعرَّف به الأصالة
 والريادة ^(٢)

وتيسير الرائد بواسطة الميراث أغلبي ، فالرائد بتكرير اللام يستوي وزنه
 ووزن المحذوف ، فخرج وحلب ، وجعفر وقزدد على وزن فعل ، وقبطر وهبفت
 على وزن فعل ، وسفرجل وسهّل على وزن فعل ، وهكذا ^(٣)

وقد اثر الصرفي أن يكون ميراها من حروف (ف ع ل) لا مود .
 (أ) أن الذي يطرّد فيه التعبير ويكثر ، إنما هو الفعل والأسماء المتصلة به .
 (ب) أن تركيب (ف ع ل) مشترك بين جميع الأفعال والأسماء المتصلة به .
 فكان هذا جامعاً بين ما تشترك به في الهيئة اللفظية والمعنوية ، إذ كلُّ
 مصدر فعل

(ج) أنها تشمل مخارج الحروف الثلاثة الحلق ، واللسان والشفة .

صريف الأفعال لستر ٣٩

^١ نرج الناضية للرحي (الحاشية) ١٢/١

^٢ المعنى لعصبة (الحاشية) ٣

فأخذوا من كل محرّج حرفاً . الفاء من الشفة . والعين من الحلق
واللام من اللسان^(١)

وجعلوا أصل الميراث ثلاثياً لأنّ الثلاثي أكثر أُنْثى العربيّة . وأعدلها .
لأنّه لو كان رباعياً أو خماسياً لم يتحقّق الوجدان لأحد حرف أو اثنين
بالزيادة أسهل من الحذف^(٢)

وقالوا الفاء والعين واللام محذوف الكلمة الأصلية من رادت الأصول
على الثلاثة كزُرّت اللّام زور الفاء الغر

ولقد وصح أهل العربية ما عد سمر - الص - في يمكن قسمها إلى

قسمين

(أ) ما بُرِئ من الص - حذف

(ب) ما لا بُرِئ من الص - حذف

فأقدي بُرِئ من تعاقبه

١ - القلب المكاسي : حصر في نورور فيقال في ورر حاه فعل تنقيد

العبر عن الفاء والأصل وحه عن ورر فعل

٢ - الإعلال بالحذف : فعوز في ورر عدّ فعل امر علّ

٣ - الإعلال بالنقل : إذا سعة حذف من قنر وقنر قنر وقنر ومثل يرى .

ونُبري ومثل معول وإقامه واستقامة والحلاف بين سيبويه والاحقر

في المحذوف معروف

٤ - التعبير الذي يعبري بعض الكلمات في بعض الشُعَات . مثل عُصْر محفّف

عُصْر بالنساء للمفعول وربما فَعَلَ . ومثل شعير ورعيف بكسر أولهما

وربهما معبّل

(١) شرح النحوية ١ - ١٢ - ١٣ والنصري .

(٢) المنصبي ٤

٥ - التغيير للبناء المجهول . مثل ضُربَ . وزنها فُعِلَ .

٦ - الإبدال في الحرف الزائد وحده . ما عدا الإبدال مِنْ تاء الافتعال .

وما أشبهه . مثل صحائف . همزتها منقلبة عن ياء . فوزنها فَعَالِلَ . وكذا

محائر

٧ - ادغام حرف أصلي في راند . نحو قَدُسَ . واحمَرَ . وزنهما فَعَلَّ وفَعَّلَ .

٨ - ادغام حرف راند . نحو مُكْرِمِي . وربها مَفْعَلِي .

وما لا بُراعى في الميزان تسعة

١ - الإعلال بالقلب . ما عدا قلب الحرف الراند وحده - كما تقدم - نقولُ في

وَرَّ قال وباع فعل وقائل ومانع ماعل

٢ - ادخال الحرف الأصلي . حيث يُؤتى في الميزان بما يقابل به الحرف الأصلي .

فَعَلُ في وِرَّ ثَرَاثُ فَعَالُ . وإِسَادَةُ فعالة

٣ - الإعلال بالنقل فقط مثل يَقُولُ ويبيع . وربها يَفْعُلُ ويفْعُلُ

٤ - الإعلال بالنقل والقلب . مثل محتار . ومثل يُقَالُ

٥ - الإبدال مِنْ تاء الافتعال والتفعّل والتعاغل على رأي الجمهور . مثل

اضطمر . وزنها افْتَعَلَ

٦ - ادغام حرف أصلي في مثله نحو يَغَرُ . وتمدّ

٧ - ادغام راند في أصلي . نحو سَيَدَ ومزَمِي

٨ - التعبير الذي للادغام وحده . هَوِرَ رَدَ . واشْتَدَّ . وَدَّ (فعل أمر) فَعَلُ .

وافْتَعَلَ . وافْعَلُ

٩ - التعبير الذي يصحّنه إغلال النقل . مَجُودُوا . وزنها افْعَلُوا : إذ الإغلال

بالفعل إن تنعه حذف غير همزة الوصل زوعي في الميزان . فعلى هذا نقولُ في

وَرَّ قولوا افْعَلُوا لأن أصلها أَقُولُوا دون اعتبار للإغلال بالنقل . وحذف

همزة الوصل

فالوزن الواحد تردُّ عليه الكلمات الكثيرة . لأنَّ الكَلِمَ غَيْرُ مُتَنَاهٍ . والوزن

شامود . يوزن به كُلُّ ما اتَّفقت هَيْئَتُهُ . وأصوله .

وبحثنا الذي نقلناه يتناول أمراً آخر . هو أن صورة الوزن سالحة . لأن
يُعَدُّ به ما اتحد في الهيئة . وتغايرت أصوله . مثل الاختلاف من حيث الثلاثية
والرباعية مثلاً . وهذا يماطر مسألة أخرى من العربية وهي ودو المشتول
أو الاضداد . والاصل أن لكل كلمة معنى . إذ الأصل في الالفاظ التمايز
فيتناول الكلمة عدة معان . كل معان متصادة . كما أن ورد الكلمة يحتمل غير
وجه . بحسب المعنى المراد . كل قد يؤدي الورد الواحد معاني متعددة .
ويغرق بينها حينئذ بالسباق والغراس . كما هو الحال في اسم المفعول معاراد
على الثلاثة واسم الزمان والكان والمصدر المبني صورتها جميعاً واحدة
ووردتها واحد . والسباق والغراس هو الذي يعبر المراد

والمصريين يقولون أن اسم المكان والمصدر نحو ورد اسم المفعول في
الرباعي قليل إلا أن مفسره وسبح المخرج . تقول دخرت مخرجاً
وهذا مخرجاً وقلقلته مقللاً وهذا مقلقلنا وكذلك اكرمت مكرماً . وهذا
مكرم . أي موضع الكرامة وعنه قوله تعالى : **وَمَرْقَنَاهُمْ كُلَّ**
مَرْقَنٍ أي مربيو وهذا مرقن انشباب أي الموضع الذي تمرق
فيه .

والاصل أن يعرف من الالفاظ بحروفها ومادتها لا وريها . لا
الميران نابع للمادة والهيئة . وتحديد معنى اللفظ إنما يتم من مادته . وهذا
لا يمنع أن يعرف من الصورة والورد وخاصة المعاني الصرفية . التي تزيه
المعنى بالذات . على وجه مخصوص . لأن لكل نوع دلالة صرفية خاصة
وقد لا يعرف من التشبيه حتى في الميران الصرفي . وإنما يعرف بحواصر
الاسم والفعل . مثل التنوير . والإسماء . وسائر العلامات المميزة لكل نوع

(١) المقصود هنا المعاني الصرفية

(٢) سآ آة ١٩

(٣) انظر المصالح ١ ٣٦٦ - ٣٦٨

(٤) المصنف ١ ٧٣

وقد يتفق اللفظان مع ذلك في الوزن . ويتفقان في النوع كالاسمية . وتختلف
الفرق بينهما تقديرياً . وخاصة في الفرق بين المفرد والجمع . مثل قَلْبٌ ، تَقَلُّبٌ
على المفرد وعلى الجمع . ومثل إِمَامٌ تطلق عليهما . ومثل قِيَامٌ مصدر وجمع .
مَعْلَكٌ مفرداً مثل قَفْلٍ . وجمعاً مثل نُذْنٍ . وإِمَامٌ مفرداً مثل كِتَابٍ . وجمعاً
مثل كِرَامٍ إلخ وهذا محصور في الفاظ معدودة^(١)

وقد لا يُفرق بين التلغطين لا لفظاً ولا تقديراً . وذلك إذا نسبت إلى اسم
محموم بياء مُشددة . ليست إحداها أصلية . مثل كُرْسِيٍّ . نقول في النسب
بيها كُرْسِيٌّ يتخذ لفظ المسور والمسور إليه

ولا يُفرق عن مالك أن الميراث في هذه الحالة لا يتغير إذا كانت البياء
لسددة مؤنثة من ياعين رادتين . كما في كُرْسِيٍّ وشافعيٍّ وبخفيٍّ : لأنك
سحفت من المسور اليه البياء بقسميها . وهي راندة على أصول الكلمة .
أصبح مكانها ياء النسب . وهي - ايضاً - راندة . فكُرْسِيٍّ في الناهيتين وزنه
معزٍ وشافعيٍّ في الناهيتين فاعزٍ^(٢)

ومثل هذا النسب إلى عمى مصدراً . وإلى عم مشتقاً منقوصاً . يُقال
سهماً عمويٌّ وهذا مطرد معروف في قواعد الإضافة . والوزن فيهما واحد .
فه غلب فيهما آخر الكلمة (الألف أو الباء) . وريدت ياء النسبة

ومثل المصارع المسمى للمفعول من وعد وواعد . يقال يُوعد بصورة
. حده وورير واحد . ولسانك أن يسأل عن زنة الكلمات في حال اللبس .
- متى يُعيرٌ وربما معيه . فيقال له إن ذلك يتم بطريق . منها

بحر تصريف الأسماء ٢٠٢ واطر الحصائص ٦٢/٣ - ٦٤

١ - لؤلؤي لأحمد عمارة ٦٦

١ - تصرف الكلمة . فلفعل أتى يحتمل أَفْعَلَ وفاعل^(١) . وكذا أجز . فإذا اسعفت
إلى المضارع منهما الفترقا . فقلما يُؤْتِي ويُؤَاتِي . فاختلقت الصورة

٢ - إعراب الكلمة . مثل خُزْصِ خُزْصَان (مثنى وجمعاً)^(٢) فالْمَثْنَى تَكْسِرُ يَوْ
دون تنوين . والجمع يعرب بالحركات مصروفاً

٣ - منع الصرف وعدمه . مثل حَسَار وبابه . إر صرف موزنه فعلاً . وإر له
بصرف موزنه فعلاً^(٣)

٤ - معرفة خواص النّوع (الاسميّة والفعليّة) . وعلاماته المميزة . مثل شَهِد
اذه . فشَهِد تحتمل أن تكون اسماً . وتحتمل أن تكون فعلاً . إِلَّا أن حركة
الأخر . وما يصم إليها أو بصاحبها . أو يلحقها يعبر بوعها . ومثل طلب
تحتمل الاسميّة والفعليّة . فيفرق بينهما على نحو ما تقدّم

٥ - السباق والغرائز . وذلك في نحو . مختار . اسم فاعل أو مفعول . وفي نحو
معنّ . اسم فاعل أو مفعول . وهذا هو الأصل في التفريق . ويمكن رجح
ما تقدّم ذكره فنل إليه

والاختلاف في الورد - إلى جانب إمداده في تعيين المعنى المراد - يُعْبَدُ في
معرفة ما يلزم من احكام صرفية . مثل التصغير والجمع . فالأزويّة من قال
فيها إِنّهَا فُعْلِيَّةٌ . قال في أزوى أَرِيَا ليس عَيْزٌ . لأنّ أزوى عنده على مد
القول (معلى)

ومن جعل أزوى (أفعل) لم يقلّ إِلَّا أَرِي . فاعلم . فيحذف ياء لاحتساب
البياءات ومن قال في أشود أَسْيُود على الجار قال أَرِيُو . فاعلم
وسبباتي نحو هذا فيما يُسْتَقْبَلُ من هذا المبحث

(١) تصرف الأسماء ٦٥

(٢) تصرف الأسماء ٢٢١

(٣) انظر تصرف الأفعال / لستر ٩٣ - ٩٥

(٤) المختضب ٢ / ٢٨٥

ووزن الكلمة يفرق به بين الأنواع والتصارييف . فلو وزننا كلمة **مختومة** سائب تحتل ان تكون للتانيث وان تكون للإلحاق . إذ تبقى - في الميزان - الفاء في حال التانيث . وتكون لاماً ثانية في حال الإلحاق . ثم تأتي مسافة لحاق تاء التانيث . وتمنع في حال التانيث . وتجاوز في حال الإلحاق . وتمنع في حال التانيث . وتحرى في حال الإلحاق^(١)



وقد رأيت ان اقسام البحث تسهلاً لتأوله إلى

- ١ - ما اتفقت صورته واحتلف وربه من الأفعال
 - ٢ - ما اتفقت صورته واحتلف وربه من الأسماء
 - ٣ - العاط من الأسماء وقع فيها خلافاً بين العلماء . فاحتملت صورتها **غَيْرُ** و**زُر**
- : - المشترك بين الأسماء والأفعال صورة مع الخلاف التقديري في الوزن .
: - اتحاد الصورة والور . مع الاختلاف التقديري

ما أتحدث صورته واختلف وزنه من الأفعال

١ - توافق صورة الماضي والأمر

تأتي صورة الماضي موافقة لصورة الأمر في الفعل الذي مضارعه مفتوح
الفخيم ، سواء أكان ماضيه مكسور العر (من باب فرج) أو مفتوحها (من باب
ضرب)

ومن أمثلة ذلك حصل من مل ثب يصب يذ ونح
فزر ، هشر ، حصل من مل من حصل ، حصل ، حصل ، هذه
الأفعال - وهي مفتوحة العر في المضارع - تحصل أن تكون أمرا ونحتمل
تكون ماضيا ، فإن كانت أمرا موربها أفعل لا الأمر فرع المضارع وعند
نحوك حركة عن مضارعه وأخره سدك بناء وثا تقدم من أن التعبير الذي
يكون من أهل الأفعال لا يرعى مورب الأمر فيها جميعا أفعل وإن كان
ظاهر الصورة عن سد مورب الماضي معز أو فعل ويحور في أكثرها وح
أخر

و . مثل هذا النوع مما سوف نعرفه بأنه عن صلب عن مضارعه بضرب
السماح ، فإذا وردت العر مفتوحة فيه ، أمكننا التوصل إلى معرفة حركة العر
في الماضي ، فاعده (فعل بفعل) بالفتح فيهما ، وحلاصتها أن هذا الباب بعد
فيما كان حلق العر أو اللام نحو يهضر يهضر ، وفتح يفتح ، فإن لم يتحضر
هذا الفتح كان الماضي من باب علم

(١) هذه الأفعال من باب فرج

(٢) هذه الأفعال من باب ضرب ، وفرج

(٣) هذه الأفعال من باب فرج ، وفرج

(٤) هذه الأفعال من باب فرج ، وفرج

(٥) هذه الأفعال من باب فرج ، وفرج ، وفرج

(٦) انظر ص ١٠١ من هذا المبحث

(٧) انظر التطبيقات من كتاب المعنى نسخ عصفية ١٥٤

(٨) تصريف الأفعال للمعر ١٥٤

٢ - اتحد صورة الامر والمبني للمجهول من الماضي

من المعلوم أنَّ الثلاثي المَعْلُ العَيْنُ - وذلك في نحو (قِيلَ وَبِيعَ ، وَأُوتِيَ ،
ونُوع) يحور فيه عند سانه للمجهول ثلاثة أوجهٍ : إخلاص الضم في أوَّله ،
، خلاص الكسر ، والاشمام^١ . وقد أُخِرُوا المذغم مُعَرَى المَعْلُ في هذا
نحو لموافقته إِيَّاهُ في سكور العين قال الله تعالى : هَذِهِ بِضَاعَتُنَا رُذْتُ
إِلَيْهَا • . رُذْتُ إِلَيْهَا • وَ رُذْتُ إِلَيْهَا^٢ .

وحكى ابنُ حنِي عن ابي علي أَنَّهُمْ يُنْسَدُونَ نَيْتَ العَرْدُقِ عَلَى ثَلَاثَةِ

حج

وما خَلَّ مِنْ جَهْلٍ خَسِي خَلَمَانَا وَلَا هَانُلُ الْمَغْرُوفِ فِينَا يُعْنَفُ

وَحَلَّ ، وَحَلَّ^٣

فإذا اتحدنا الامر من هذا الفعل هَانَا نُحَرِّكُ عَيْنَهُ بحركة عينِ المصارع .
من ثل مصموم العين اتحد في الصُّورة مع المجهول في حال الضم ، وإنَّ كان
يسكور العين اتحد في الصورة مع المسي للمجهول في حال الكسر إذ في حال
حسم يكوون المسي للمفعول مصموم الأول ، مَكْسُور ما قتل الآخر وفي الفعل
سَلَا . يسكر أولُهما ، ثُمَّ يُدْعِمَارُ وفي الامر تنقل حركة الأول من المثليين إلى
ساكن قبله فتحدف همزة الوصل ، ويسكر أول المثليين ، فيدغمان ، ثُمَّ
حَرَبُ آخر الفعل بالفتح^٤ . تحلُّصًا من التقاء الساكنين فيقال رُذْتُ وَشُدْتُ .

١ - ص ص ٢٤٩ ١ وبقية الامال ١٣٨

٢ - ص ص يوسف اية ٦٥

٣ - ص ص ٢٤٩ ١

٤ - وجه من اوجه ثلاثة ، ثانياها الكسر ، ويحرك به . لانه الاصل في التخلص من التقاء
ساكنين نحو خَجَّ وتالثلها انتاع اللام العين فتحرك حركتها . نحو خَجَّ ، وَايَزَّ ، وَمَلَّ
امر في هذا المصارع المحروم على لغة الادغام انظر شرح الشافية ٢/٣٤٢ - ٢٤٦
ص ص ١٧٦

فتحتمل الضيغة أن تكون فعلاً مبهياً للمجهول . وإن تكون مفعلاً أمراً والسباق
والقرائن . ونظام الحطة هو الذي يُعين أحدهما

وأما في حال الكسر مبناً في المسمى للمفعول ينقل حركة العين إلى الغاء
ويستكن أول المثلي . مبدعاً . وفي مفعلاً الأمر ينقل حركة العين إلى الغاء ثم
نفعلاً ما فعلاً في المصموم . وتقدم أن هذا التعيين لا يُراعى في الورد . مفعول في
فرضه . فتحتمل هذه الضيغة أن تكون مفعلاً أمراً وبحتم أن تكون فعلاً مبهياً
للمجهول والسباق والعراض ونظام الحطة هو الذي يُعين أحدهما

٣ - اتحاد صورة الأمر من الحال لدى الورد أو ومضارعه مكسوة العين
والأحرف الياسي إذا كانت غير الحرف مبدعاً . والأحرف ولاه مثل لاه

مفعول في الأمر من الورد والأمر من الورد . فيحتمل أن يكون من
الورد هوربه - مبدع - عر - يحتمل - يكون من الزئير - هوربه - حبيد -
مفعلاً وأصله أمر ينقل حركة الـ إلى التسكر قبلها فاستغني عن همزة
الوصل ثم حذف الـ . لاهاء التسكر فاحتج جميع إغلاان إغلاان
بالفعل . وأغلاان بالتحذف

ومثله الأمر من الورد يقال الـ نوعه مله ومعنه . وورد العزوس
أخص القيام عليها والسرء مصدر والأمر من دابة يديئة إذا أعطاه أو
أجل . ودنته أديئة حدثته . الح مفعول في الأمر منهما دت . هوربه من
الأول (عل) حذف الغاء ووربه من الثاني (عل) وأصله (أدِين) فحذف
فيه ما جرى في (دت)

ومثل وطر المكان أقامه . وطار حسر عمل الطير . وكتابه حب
به والأمر منهما طر . على ما تقدم في (دت)

(١) القاموس (ورد)

(٢) القاموس (مبدع)

٤ - اتفاق الماضي والمضارع في الصورة ، واختلاف الوزن :

المثال البائني إذا صيغ منه المضارع لم تُحذف ياءؤه . كما يفعل في المثال الواوي . نحو وعد يعد . إذ ليس فيه ما يُوجب الحذف لجنبة الياء . وقد حكى سيمويه - على وجه الضدود - ينس ينس . محذوف الفاء (الياء) ، شبهوها - . يعد .^١

ولا أعلم في العربية فعلاً غيره . ويعرق بين الماضي والمضارع في الوصل ، حركة الآخر في غير النص

ووربه - ماصيا - فعل - ومصارعا - يعل بإسقاط مائه لمقابلتها الياء .

٥ - اتفاق صورة امر الفعل الثلاثي إذا كان مثلاً واوياً مكسوراً العين في مضارع مع فعل الأمر من المضارع المكسور العين في المضارع ، وقُما سدد إلى مور النسوة لأن الأمر محمول على المضارع . فالأمر تحذف الواو^٢ . إن كان مثلاً ويجوز فيه وجهان إن كان مضاعفاً

١ - الاتمام . نحو يعزّز . ووربه يفعل . وأمره أفرز مريد أفعّل .

٢ - حذف العين . ونقل حركتها إلى ما قبلها . نحو يعزّز . ووزنه يفلّز .

والاستئصال إما يكون في الصورة الأخرى . فالفعل فزّز يحتمل أن يكون من المثال الواوي . من قر يقر . وموره يعلّز . ويحتمل أن يكون من قر يقر . وموره يعلّز . خُذت عينه . ونقلت حركتها إلى الفاء (القاف)^(٣)

ويمكن أن يمثل لهذا ما لأفعال الآتية وعز وعزّز . وكف وكفّ . وخف . حف . وجف وحفّ . وصب وصبّ . ودنّ ودنّ . وقف وقفّ . وكزّ وكزّ . ونقّ .

نكاح لسيمويه ٤ ٣٣٩ وأطر المصنف ١ ١٩٦

١ - حطر اللسان (قرر) . وهذا الحذف عذ سيمويه شاذاً قياساً . لا استعمالاً . ووجهه فيه ميباس . وهو الأظهر . أطر شرح الشافية ٢ ٢٤٥ والأشباه والمظانر ١/٢٧ ومراسلات لأستطير العرس ٢ ٢٤٧ وعيها

وَنَذَّ . وَجَذَ وَجَذَ . وَهَمَ وَهَمَ . وَلَجَ وَلَجَ . وَحَمَ وَحَمَ . وَشَجَ وَشَجَ . وَهَرَفَرَفَ . وَدَنَ وَدَنَ . فَذَفَ وَذَفَ . وَشَرَّ وَشَرَّ . وَدَفَ وَدَفَ . وَهَدَ وَهَدَ . وَشَمَ وَشَمَ

٦ - اتَّحَدَ الصُّورَةُ النَّفْثِيَّةُ لِعَمَلِ الْأَمْرِ مِنَ الْمَثَالِ الْوَاوِيِّ مَعَ الْأَمْرِ مِنَ الْأَحْوَفِ الثَّلَاثِ الْيَائِيَّ . تَقُولُ فِي الْأَمْرِ مِنَ (وَأَدَّ أَدَّ) إِذْ . فَوَرَمَهُ مِنَ الْأَوَّلِ عَلَى . وَمِنَ الثَّانِي عَلَى . وَإِنْ كَانَتِ الصُّورَةُ وَاحِدَةً

٧ - اتَّحَدَ صُورَةُ الْفِعْلِ الْمَاضِي الثَّلَاثِي الْمَضَاعِفِ الْأَمَّةُ وَغَيْثُهُ مِنَ حَسَرٍ وَاحِدٍ (سواء كان مكسور العين أم مفتوحها أم مصمومها) ويختلف الورد فالأفعال (عَصَ وَدَرَ . وَلَبَّ وَسَرَ) صورتها واحدة . وميراثها مختلف . إذ الأول ورثه فعل والثاني فعل والثالث والرابع فعل وقد قيل أنه لم يأت مبني عليه ولا من موضع واحد فَعَنُ إِلَّا حَرَمَانُ وَهَذَا لَيْسَتْ . فَأَنْتَ لَيْسَتْ حَكَاهَا يُونُسَ وَحَكَى مَطْرُتَ سَمَرَتْ فِي السَّرِّ

وقد يباي الفعل الواحد من مائة واحدة على وجهين . فتكون صورتها واحدة . والورد مختلف أما من باب التوسيع . أو من باب اختلاف المعاني وذلك مثل (فَرَّ وَهَرَّ وَهَرَّ وَهَرَّ) من بابي صرر وفرج ومثل (مَرَّ . وَمَضَّ وَعَصَّ . وَحَضَّ) من بابي مرج وبصر ومثل (عَصَّ) من بابي مرج ومض

٨ - اتَّحَدَ فِي الصُّورَةِ وَاعْتَرَقَ فِي الْمِيرَاسِ . فِي الْأَعْمَالِ الْخُوفِ الَّتِي مِنْ بَابِي مَعْلَ وَمَعْلَ أَوْ مِنْ بَابِ مَعْلَ . الصُّورَةُ وَاحِدَةٌ وَالْوَرْدُ مُخْتَلَفٌ حِينَ يَقُولُ خَافَ يَخَافُ . وَهَابَ يَهَابُ . وَقَالَ يَقُولُ . وَبَاعَ يَبِيعُ . هَذِهِ الْأَعْمَالُ الْمَاضِيَّةُ كُلُّهَا فِي صُورَةٍ وَاحِدَةٍ . مَفْتُوحَةُ الْأَوَّلِ . سَاكِنَةُ الْعَيْنِ طَاهِرًا . وَقَدْ تَقَدَّمَ أَنَّ مِثْلَ هَذَا لَا يُرَاعَى فِي الْمِيرَاسِ . فَيَقُولُ فِي وَرْدِ الْفَعْلِ الْأَوَّلِ وَالثَّانِي مَعْلَ . وَيَقُولُ فِي وَرْدِ الثَّلَاثِ وَالرَّابِعِ مَعْلَ وَيَقُولُ - أَيْضًا - فِي وَرْدِ طَالِ فَعْلَ لِأَنَّ أَصْلَهَا طَوَّلَ

فهذه الأفعال صورتها واحدة . وميزانها مختلف إلا على قول من يقول :
إن وزنها فال فال اتفاق إذن في الميزان أيضاً .

١٠٠

٩ - اتحاد الصورة اللغوية إذا اسند الفعل الناقص إلى نون النسوة أو الواو الجماعة

١٠١

تقول في الإسناد إليهما النسوة يقفون . ويسمون . والرجال يطفون
ويسنؤون . والحلاف بينهما في الورد إذ ورد الأولين يفعلن . وورد الآخرين
يعفون

فالواو في جمع المذكور واو الصمير . وهي الفاعل . والواو في جمع الإناث
ثم الفعل

والواو مع جمع المذكور الرفع . ومع جمع الإناث ضمير النسوة
ثم إن الفعل مع جمع المذكور معرف مرفوع بثبوت النون . ومع جمع
إناث ميمي على السكون

١٠ - اتفاق صورة المضارع من الناقص اليائي إذا اسند إلى ياء المخاطبة .
وصورته إذا اسند إلى واو النسوة مع اختلاف وزيهما

تقول للمخاطبة أنت تقصير . وتهتدين . وتسترضين . وتنادين .
ترصين . وتسعين . وتتمطين . وتتصابين

وتقول لمخاطبة جمع الإناث أنتن تقصين وتهتدين . وتسترضين .
ترصين . وتسعين . وتتمطين . وتتصابين

فالياء في أفعال المخاطبة ياء ضمير . وهي الفاعل . والياء في مخاطبة
جمع من أصل الفعل

اسطر المصنف لمصيبة ١٧٢

ومد حضر أبو بكر من الاساري (٢٢٨) هذه المسافة بمؤلف خاص . أشعاه (كتاب يفتون) .

كَمْ إِنَّ النُّونَ فِي أفعالِ المخاطبة المفردة علامة إعراب (رفع) . وفي أعمال
جمع الإنكاض ضمير رفع متحرك . فهي الفاعل

وفعل المخاطبة من الأفعال الخمسة . مرفوع مشبوت المود . ومع جمع
الإنكاض الفعل مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة

كَمْ إِنَّ النُّونَ ههه عبر لازمة في حالة الإسناد للمخاطبة عند الحرم
والنصب . بخلاف النون في حال الجمع

ولهذا اختلف الورد في الحالى . فقالوا في ورد المسند للياء تفعير
وتفتعير . ونشتعير . وتفاعس . وتفعير . وتفتعير . وتفاعير . بحدف لام
الفعل منهما جميعا

ووردتها في الحالة الأخرى تفعير . تفتعير . تشتعير . وتفاعير
وتتفعير . وتتفتعير . وتتفاعير

١١ - اتفلق صورة أفعال وفاعل . إذا كان تلاتيهما المحرد مهمود العاء . ويُعير
أحدُقما بالرُحوع للمصارع . فإن كان المصارع على وزن يُفعل كان الماضي من
باب أفعال . وإن كان على وزن يُفاعل كان الماضي من باب فاعل . فمتى غل
المُصارع عُرف نوع الماضي . فيتعير أحيانا أفعال كما في الى . وأمن . وأوى
ويتعير أحيانا فاعل كما في احد واحى . وقد ياتي صالحا للاتنين . مثل اتى
واجر (بمعنى اكرى) . وفاعل (عقد الاحارة) . والى . واسس .^{١١}

هذه أفعال تحتمل الورد . وتظهر تمررة هذا الاحتمال في المصدر
مصدر أفعال أفعال . ومصدر فاعل الفاعل . فمحو أتى مصدره إيتاء فذ

(١) تصريف الاسماء ٦٥ . وقد يعرف من الفاعل في الاسناد لأن فاعل الثالث عليه ان يكون
طريق . كل منهما فاعل من جهة . مفعول من جهة أخرى

يكون إفعال ، وقد يكون فيعال ، مثل قيتال . جاء على الأصل (١) .

١٢ - اتحد صورة الماضي مزيد الثلاثي . والمضارع المبدوء بالهمزة إذا كانت معتلي الآخر

تقول ارضى (انا) وأرضاه . ولن أرضاه . وتقول أرضاه زيد
ويُرضيه . وأولهما مضارع . فاعله ضمير مستتر وحبياً . ووزنه (أَفْعُلُ) .
والآخر ماضٍ . فاعله مستتر حواري . ووزنه أَفْعَلُ . والتفرقة بينهما بالقرائن .

ومثله انا امواه . وأفوى : والمؤتفة أهوى (٢) . فالأول من هوي
أرأحت . ووزنه أَفْعُلُ . والآخر أفوى . مريد بالهمزة . ووزنه أَفْعَلُ .
مصيغتهما أو وزنهما واحد . والاختلاف تقديرى . وهما مختلفان في الماضوية
والمضارعية . وأما حركة الآخر فلا يعتد بها لأنها غير داخلية في الوزن

١٣ - اتحد صورتى فعل الأمر والماضي من مريد الثلاثي (أفعل وأفعلت)
شذوه بهمزة الوصل . ولامه مصغفة

يقول في (امتد . واستند . واحتد) أنها أفعال تحتل أن تكون ماضية .
وتحتل أن تكون أمراً . فإن كانت ماضية . فوزنها أفعلت . اجتمع الختان في
كلمة واحدة . فاسكناً أولهما . تم أذعما . وإن كانت أمراً فوزنها أفعلت اجتمع
الختان في كلمة . فاسكناً أولهما . تم حركتا التاني بالفتح لنأ يلتقي ساكنان في

١ - هو الأساس لأن المصدر لا بُد من اشتغاله على جميع حروف الفعل . ولكنه ترك فهو شاذ
سجعاً وفعل المرد الياء مجدوة من فيعال استعفاها وإن جاء بها جاء مفصلاً .
مضارع ٢ - وفي سيبويه ٤ - ١٨ - ١٨١ وأما الذين قالوا تحمّلت تحمّلاً . فزعمهم
مخوذين فاشت فمثلاً فهو قور الحروف ويحييرونه على مثال أفعال وعلى مثال قولهم
شبه كلاماً وقد قالوا ما رأيتُ وراء وفانئت فتلاً وجاء فعلاً على ما عثت كثيراً . كلهم
جحدوا أناء التي جاء بها أولك في قيتال وسجوها - وفيعال . وإن كانت هي الأصل - ليست
خاص لأن فعال أصولاً كثيرة محترلة غير مستعملة إلا عند الشذوذ وهذا المصدر مثلاً في

سردو المصنف ٢ ١٧٢

سردو المحم اية ٥٢

كلمة واحدة ، ثم ادغمنا . ثم نرى ثوب ان نراعى ما جرى في الفعل من التغيير
من أجل الإدغام .

ونقول في (اضر . وانقص . وانقص) إنها أفعالٌ تحتل ان تكون
ماضية . وتحتل ان تكون أمراً . فإن كانت ماضيةً فوراً انفعال . وإن كانت
أمراً فوراً انفعال . والقول فيها هو القول في الأفعال السابقة

١٤ - اتحاد صورة الفعلين الماضيين مصاعف اللام الثلاثي إذا ريد بهمهز
الوصل . والور في أوله . والسلام المدوء بالور إذا ريد بالهمزة وتضعيد
اللام

نقول في (انقص) انه فعلٌ يحتل ان يكون مأخوذاً من الانقصاص
واصله (نقص) ونحصر ان يكون مأخوذاً من النقص . فالور في أوله
أصل

ووربه ان كان من الانقصاص انفعال . وإن كان من النقص انفعال
ونحصر السمة أو أن (١) - امر احصر بالألوان والغيوب . وقد يأتي ر
عبرها . مثل ازعوى وامتنى (حده) وارقد بمعنى اسرع (٢)

ومن الأفعال التي يقع الاستعمال في صورتها - إن صح الاستقاف -
١ - بحث الشيء بحثاً استخرجه والقوم . استعاث بهم . وبحث بحث
كذلك (٣)

٢ - بحث التراب بيثاً وبثاً اناره . ومن السر أخرجته (٤)

٣ - بثر الشيء بثرأ حدةً بثرة . والقسي أوتارها قطعها (٥)

٤ - بفس الصوف بفساً (٦)

(١) المضي لمضيه ١ ٩

(٢) أفعال اس القطاع ٢ ٢٢٩

(٣) أفعال اس القطاع ٣ ٢٤٢

(٤) أفعال اس القطاع ٣ ٢٥١

(٥) أفعال اس القطاع ٣ ٢٥٢ وانظر أيضاً في أفعال اس القطاع حرف ٣ ٢١٢ -

٢١٤/٣ . ويغل ٣ ٢١٤ . ويصر ٣ ٢١٤ . ويث ٣ ٢١٥ . ويث ٣ ٢١٥ . ويحر ٣ .

ويغض ٣ ٢٤١ . ويخط ٣ ٢٤٢ . ويذ ٣ ٢٤٢ . ويغض ٣ ٢٤٦ . وغيرها

١٥ - اتحاد صورة المبني للمجهول من (لوجد) و (واعد) وما بُني عن واحد على مثال (حوّل وبيطر) إذا بسبناه للمفعول ، نقول في الأفعال الأربعة : لوجد خبر أن الأول منها متعين هُـمُزُ أوله ، والثلاثة الباقية هُـمُزُما جائزٌ ، لأنَّ الأول حامية في الأول من أصل الكلمة

وأما الثلاثة فالواو الثامية منقلة عن الف أو واو أو ياء ، فجاز قلب الأولى همزة ، ولا يجب ذلك فإذا قلت همزة انفتحت مع الأولى في الصورة ، حثفت في الورد إذ ورد الأول أفعل ، وورد الثلاثة فوعل ، وأما في حال إبقاء ما لا اشتراك في الصورة والورد بين الثلاثة دور المريد بالهمزة .

١٦ - اتحاد فعل مع فيعل في الصورة ، والاختلاف في الورد ، نقول ثيه ، وصبح وأصلهما الثلاثي ياصي من باب فعل يفعل ، وعلى هذا يكون ورثهما ففعل ، وهذا التحليل إلى أنهما من الواو ، وقد قال بعضهم بقاء على هذا القول ، إن ورثهما فيعل نحو يبطر ويقرر ، والأصل طيوع وتيوع ، ثم قلب الواو ياء لوقوع بقاء الساكنة قبلها ، مثل تحير لأنها مأخوذة من الحور ، ولكن هذا فاسدٌ من بقاء أو حه

- ١ - ر فعل أكثر في الكلام من فيعل ، والحق أن أكثر أول وأشوع
- ٢ - أن معنى تيه وطيح تكرر الفعل ، محرى منه محرى قطع
- ٣ - أنا إذا سبنا تيه للمفعول ، فإن كان على فعل قلنا تيه ، كما قال رؤبة .

تِيهِ فِي تَبِعِهِ الْمُفْتِيهِينَ

ونو كان من فيعل وعينه وأول قيل فوعل ثووه وهذا يدل على أن تيه وطيح على ورد فعل لا فيعل

١ - انهما لو حُـعِلَا من الواو لكان الثلاثي من باب فعل يفعل بكسر العين فيهما ، وهذا ليس ممّا ينبغي أن يُقاس عليه ، ما وجد مندوحة عنه .

ثم ختم أبو الفتح كلامه مقال . فلهذه الأدلة ذهب أبو عثمان إلى أن تيه
 ويُنحى من الياء . فالأظهر أن يكون طاح يطح . وتاء يتيه من الياء . ويحور أن
 يكون من الواو . كما ذهب إليه الحليل .^{١١}

١٧ - اتحاد فعل وفعل وفعل من الأجوف اليائي في الصورة . والاحتلاف
 في الورد

قال أبو عثمان . وإذا سميت فعول من النح قُلت بيع أيضا . والاصر
 ببيع . فقلت الواو باء للناء الساكنة التي فعلها وهي من قُلت قول يستور
 لفعلها ولعل مؤعل من النح والنقول

قال أبو الفتح قد تقدم مؤنا في اتفاق الألفاظ . واختلاف الابد
 المحاولة . وسبب انشاء هذا في تسمى الكتاب فإذا ورد فلا تستكثره من
 من كلام العرب .^{١٢}

وكذلك لو سميت مؤعر من النح لقلت بيع وأصلها بيوع .^{١٣}
 ترى اتفاق الماسر صورة واحتمالهما ورا

ومثل هدير الماسير ما ريد فيه ناء منهما (تفعل وتفعول) لا
 لا فصل بينهما وكذا ما ريد فيه ناء من (مغل) فإن صورة الثلاثة واحدة
 وورثها مختلف

١٨ - اتحاد فعل وفعل وفعل . وفعل من القول في الصورة . وكذا مريده .
 نحو قول تحتل أن تكون مغل أو مؤعل أو مغل . وتقول تحتل أن تكون مغل
 وتقول وتقول^{١٤}

(١) انظر المصنف ١، ٢٦٢ - ٢٦٤ و ٢٦٥ واسطر ٢ - ٢٢ - ٢٣

(٢) المصنف ٢ - ٢٤

(٣) المصنف ٢ - ٢٥

(٤) المصنف ٢ - ٢٢

مَا احْتَمَلَ مِنَ الْأَفْعَالِ وَزَيْنٍ مِنْ أَجْلِ التَّقْدِيرِ الْإِسْتِغْنَائِيِّ

١ - صَاصَتُ الْمُخْلَةِ تُصَاصِي صَبِصَاءَ

يَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ عَلَى أَحَدٍ وَزَيْنٌ ، أَوَّلَهُمَا فَاعَلْتُ بِمَنْزِلَةِ (دَاوَدْتُ
وَعَاوَدْتُ) وَالْآخَرُ مَفْعَلْتُ مِنْ مَصَاعِفِ الْيَاءِ ، بِمَنْزِلَةِ (حَاحَيْتُ وَعَاعَيْتُ) .
وَحَمَلَهُ عَلَى كَلَا الْوَحْهِيرِ فِيهِ شِدْوَدٌ لِأَنَّكَ إِنْ حَفَلْتَهُ فَاعَلْتُ كَانَتْ الْغَاءُ
الْعَرِ مِنْ مَوْصِعٍ وَاحِدٍ

وَأِنْ حَفَلْتَهُ مَفْعَلْتُ بِمَنْزِلَةِ حَاحَيْتُ ، فَقَدْ ذَكَرُوا أَنَّهُ لَمْ يَأْتِ مِنْ هَذَا الْبَابِ
لِأَنَّ التَّلَاةَ الْأَخْرُفَ وَهِيَ (حَاحَيْتُ ، وَعَاعَيْتُ ، وَهَاهَيْتُ) ، وَإِنَّمَا جَاءَ
هَذَا فِي الْأَصْوَاتِ ، وَ (صَاصَتُ الْمَحَلَّةِ) لَيْسَ مِنَ الصَّوْتِ فِي شَيْءٍ .

وَحَمَلَهُ عَلَى مَفْعَلْتُ كَأَنَّهُ أَسْمَةٌ لِأَنَّهُ لَا تَحْمِلُ الْغَاءُ وَالْعَرِ مِنْ مَوْصِعٍ
وَاحِدٍ فَإِنْ كَانَ صَاصَتُ فَاعَلْتُ فَالصَّبِصَاءُ مِيعَالٌ وَإِنْ كَانَ (صَاصَتُ)
مَفْعَلْتُ فَالصَّبِصَاءُ مَفْعَلٌ بِمَنْزِلَةِ الْحَبِجَاءِ وَالْعَبِجَاءِ .

٢ - يُؤْتَعَيْنُ فِي قَوْلِ رُؤْيَا

وَصَالِيَاتُ كَكَمَا يُؤْتَعَيْنُ

يَحْتَمَلُ هَذَا الْفِعْلُ أَنْ يَكُونَ وَزْنُهُ (يُؤْفَعْلُنُ) بِمَنْزِلَةِ قَوْلِهِ
وَإِنَّ أَهْلَ لَأَرْ يُؤْكُرْمَا

وَيَحْتَمَلُ أَنَّهُ يُفَعْلُنُ بِمَنْزِلَةِ يُسْلَقُنُ وَيُفَعْلُنُ أَوَّلَى مِنْ (يُؤْفَعْلُنُ) لِأَنَّهُ
: صَرُورَةٌ فِيهِ^١

^١ سطر المصنف ٢ ١٨١ - ١٨٢ و ٢١٦ - ٢١٧

^٢ سطر المصنف ٢ ١٨٢

١- دُهِيتُ

هذا الفعل يحتمل ان يكون رماعيًا ويحتمل ان يكون ملحقا بالرماعي وله في كل حالة وزنٌ خاصٌ فان كان رماعيًا موزنه مفعِل مثل زُنِرَ وقُنِلَ والياء فيه منقلة عن الهاء لانهم يقولون دُهِوْهُ الخَلَّ كما يقولون دُخِرُوْهُ الخَلَّ . ولانهم سمعوا عن معصم دُهِدَتْ . فحاء بها على الاصل ولاز في الورد الاخر جعله من باب سئس وقُنِيَ وهو اقل من باب قُنِعْتُ وان كان ملحقا بالرماعي موزنه معر خُهِرَ من باب سئس وقُنِيَ . ثم ربي فيه الالف للاتحاق بالرماعي

ما احدثتْ صورته اللفظية واختلف وزنه من الاسماء

١- اختلف صورة اسم الفاعل والمفعول

يتفق اسم الفاعل واسم المفعول في الصورة . ويكون الفرق بينهما تقديريا لا يظهر في النطق لرواها الحركة الفارقة بينهما بسبب الاعلال بالفتحة او الإزعام . فتصلح الكلمة حيسا للتوصيف . وهذا يكون في (ا) الفعل الاحوف اذا كان على وزن افعَلَ او افعَل . نحو احتار وانقاد . تقولُ فيهما سحار وسقاء . وكلاهما صالح للتوصيف . والقريبة هي التي تُعَيَّرُ . ويختلف الورد بالتقدير . فوزنهما - اُسْمِي فاعِل - مُنْعِم . ومُنْفَعِل . وورنهما - اُسْمِي مفعول - مُنْعَل . ومُنْفَعِل . لما تقدم من الاعلال بقلب الحرف الاصلِي لا يُراعَى في الميران

(ب) الفعل المضاعف اذا كان على وزن افعَلَ أو اُنْفَعِل . نحو اَسَمَ وَاُنْعَلُ . تقولُ فيهما مُنْعَدُّ . ومُنْعَلُ . وكلاهما صالح للتوصيف (ج) الفاعل واسم المفعول (والقريبة هي التي تُعَيَّرُ . ويختلف الورد

مالتقدير . فوزنهما - اسمي فاعل - مَفْعَلٌ وَمَفْعِلٌ . ووزنهما - اسمي
مفعول - مَفْعَلٌ وَمَفْعِلٌ . لما تقدم من أَنَّ التَّغْيِيرَ الَّذِي لِلإِدْعَامِ وَحْدَهُ
لا يُرَاعَى فِي الْمِيزَانِ الصَّرْفِيِّ

جـ (العمل المصاعف إذا كان على وزن ماعل . أو تفاعل . أو المفعل .
أو أفعال مثل حاذ . وتحاذ . وأخمر . وأخماز . تقول فيهما . مُخَاذٌ .
مُتَحَاذٌ . مُخْمَرٌ . مُخْمَارٌ . وهي صالحة للوصفين (اسم الفاعل واسم
المفعول) . والقريفة هي التي تُعَيَّرُ . ويختلف الوزن بالتقدير . فوزنهما
- أسماء ماعل - مُفاعل . وَمُتفاعل . وَمُفَعَّلٌ . وَمُفَعَّلٌ بكسر ما فَعِلَ
الآخر ووزنها - أسماء مفعول - مُفاعل . وَمُتفاعل . وَمُفَعَّلٌ . وَمُفَعَّلٌ
وَمُفَعَّلٌ لما تقدم من أن التَّغْيِيرَ الَّذِي لِلإِدْعَامِ وَحْدَهُ لا يُرَاعَى فِي
الْمِيزَانِ

٢ - اتفاق اسم الزمان والمكان المستق من الثلاثي الاحرف الباني العين . مع
بعض إذا كان اصل المادة أوله ميم لأن اسم الزمان والمكان من مكسور العين
و نصارى على (مفعل) من كانت عن الكلمة حروف علة نُقِلَتْ كسرتها إلى
.. فننها . وتُنْقَى . وذلك مثل (محيص) تحتل أن تكون من حاص يحيص .
سهي سم مكان أو زمان . ومعناه المعز والمهرث . ووزنها مفعل . وتحتل أن
سهي من محص وهو سُرْعَةُ العدو . أو شدة الحلق . فوزنها حينئذٍ فَعِيلٌ .

ومثل (محيص) تحتل أن تكون مأخوذة من الحيض . فهو اسم زمان
. شأن وزنه مفعل . وتحتل أن تكون مأخوذة من (محض) فوزنه فَعِيلٌ .

ومثل (مصير) تحتل أن تكون من صار يصير . فهي اسم زمان
. مكان . فوزنه مفعل . وتحتل أن تكون مفرد المصراع . وهي الأضواء . فوزنها

معين

ومثل (ضليل) إن كان من سال يسأل . فهو عُدْفَم على مفعّل كالسبح
الجبّيع . وإن كان من مسل (الميم ماء الكلمة) موربه فعيل . وقد صحّح ابن
نُني هذا بديل قولهم مُسَلَّ . وأُسلَّ . ومُسْلان^(١)

ومثل (معين) إن كان من العبر . لانه من ماء العيور فهو مفعّل . وقد
غلط ابن جنّي هذا . وإن كان من معر فهو معيل^(٢)

٣ - اتَّحد اسم المفعول من الاحوف الثلاثي مع فعيل من الثلاثي المدوّ
بالميم في الصورة مثل (مشبط) إن كانت مأخوذة من الشبطة والنبط
يُقال شاط الدماء خلطها كأنه سفل دم القاتل على دم المقتول ووربها
عند سبويه مفعّل . وعند الاحمر^(٣) مفعّل . وأما حذف سبويه الواو لانه
زائدة . ولأن حذفها معروف للعرف من الباسي والواوي . وأما الاحمر فحذف
الياء (وهي عين الكلمة) حريا عن قاعدة التخلص من التقاء الساكنين . وانقر
الواو . لأنها علامة المفعولية به قلب الصيغة المفعولة كسرة . وأما إن كان
من مشط موربه معيل . يُقال ثَمَّةً مسبطاً أي ممشوطة^(٤)

ومثل (مهير) اسم مفعول من هار يهري . مثل لار يلير . ومعناه
الدُّل . ووربها - حينئذٍ - مفعّل أو مفعيل كما تقدّم . وإن كان من مهر موربه
مفعّل . والمهير الضعيف^(٥)

ويلحق بهذا قولهم (مهبة) . والحلاف فيها كالحلاف فيما قبلها إلا أنه

زيد فيها ناء

(١) المصاهر ٣ ٢٧٩

(٢) المصاهر ٣ ٢٧٩

(٣) تصريف الاسماء ٨٨ - ٨٩

(٤) تصريف الاسماء ٨٨ - ٨٩

(٥) لسان العرب (مشط)

(٦) الأشهر فيه . هار يهري .

ومدينة على الخلاف فيها . هل هي ملحوظة من (معن) أو من (ماعن) .
وقد اختلف العرب في نطق الجمع اهو مذائئ أم مذيائئ * . فمن جعل الميم زائدة
لم يهزم . ومن حملها أصلاً هزم . واختلاف العلماء إنما كان من أجل
ختلاف العرب فيها . فهذا معنى قوله (يعني المازني) إن العرب قد اختلفت
في والقلما فيها .^(١)

ومثل (معبر) تحتل أن تكون وصفاً للماء من (معر) . وتحتل أن
تكون اسم مفعول من عاء يعينه إذا أصابه معبر والورد مختلف كما ترى .
٤ - اتحاد صورة المصدر الميمي من الاحوف اليائي مع فعيل إذا كان أصل
المادة أوله ميم مثل محيص تحتل أن تكون مصدرأ من الحيص . وفعله
حاصر بحيص . هوربه مفعول . وتحتل أن يكون من محصر هوربه فعيل وهو
حاصل على مرص صحة الاستفاق

ومثل مقيل إن كانت من قال يقيل اسم زمان أو مكان أو مصدر . ووزنه
مفعر . وإن كانت من (مقل) بمعنى النظر أو العنصر على مرص صحة
لاستفاق هوربها فعيل بمعنى اسم المفعول

٥ - اتحاد اسمي الزمان والمكان من الاحوف اليائي مع اسم المفعول في
نصورة قال التسيخ الطنطاوي ومما يلزم الالتفات إليه أن اسمي الزمان
تشارك من الاحوف اليائي يتشاركهما في محزذ الصورة اسم المفعول منه فقط .
لأنهما في الواقع يعايرانه وربما وإعلااً ومعنى .^(٢)

نقول صبيح ومعيب . تحتل أن تكون اسم زمان . وتحتل أن تكون اسم
مفعول فهي إن كانت اسم زمان على ورد مفعول . وإن كانت اسم مفعول فهي
ما مفعول . وإما فعيل . على ما تقدم تفصيله

نظر المصنف ١ ٣١١ - ٣١٣

* مصنف الاسماء ١٢٢

٦ - التحك الصورة اللغوية فيما لو أخذ من الأجوف على مثال مفعلة . واحد
من الصحيح المبدوء بالميم على مثال فعالة

نقول مهانة . تحتل ان تكون من هاء . او من مهر . مهبي من هاء
هونذ مفعلة . ومن مهر مثل فعالة
ومثله مكانة تحتل ان تكون من كاء . أو من مكر . مهبي من كاء عبر
مفعلة . ومن مكر على فعالة

٧ - صورة المضاعف الذي في احده الف ومون تحتل ورير . قال ابو الفتح
لو جاء شيء نحو زمان ومزان لم نعص بريادة المور الا تحت لانه يحور .
تكون المور اصلا . وإن قصبت بريادة مونه بعير تحت فهو وحة . ألا ترى ان
الحديث . أن قوما من العرب انوا رسول الله (ص) فقال لهم من أنتم
فقالوا نحن مو عيار . فقال لهم بل من مو رندان . اهلا تراه (عس
السلام) كيف نكره لهم هذا الاسم لانه جعله من العي يدل على ذلك قول
بل انتم مو رندان لا الرند صد العي

فقد دل هذا من مذهب العرب على انه اذا جاءل مضاعف في احده الف
ومون . نحو زمان وعزان وإثار . فسيلك ان تحكم فيه بريادة النور

فانما مزان محكى سبويه فيه عن الحليل ان النور فيه من الأصغر
وذهب إلى ان اشتقاقه من المراتة . وهي اللير . محرى عنده محرى خصاص .
الخموضة . مما كان من هذا النحو يحتاج فيه الى الاشتقاق . ولا يقمى -
بشيء إلا مثبت

فانما ما كان من باب سرحان وسفدان مما تحصل في صدره ثلاثة احراء
من الاصل . فاحكم بريادة المور من احده حتى تقوم دلالة على انها -
الأصل .

فَأَمَّا مَا قَامَتْ عَلَيْهِ دَلَالَةُ تَدْفُقُ نُونُهُ لَمْ : لِأَنَّهُمْ قَدْ قَالُوا : تَدْفُقُ
 وَشَيْطَانٌ لَانَّهُمْ قَدْ قَالُوا تَشَيْطَانٌ . وَلَيْسَ فِي كَلَامِهِمْ تَدْفُقُ . فَالْنُونُ لِهِيَ لَمْ ،
 فَأَمَّا تَدْفُقُ وَتَشَيْطَانٌ لَيْسَ فِي قُوَّةِ تَدْفُقُ وَتَشَيْطَانٌ . هَكَذَا قَالَ أَبُو عَلِيٍّ ، وَإِنَّمَا
 رَمَعَهُ عَنِ طَرِيقِ الرِّوَايَةِ . فَيُسَلِّمُ لَهُ

فَأَمَّا دُكَّانٌ فَلَهُ اسْتِثْقَاظٌ . قَالُوا دَكَنْتُ الشَّيْءَ أَذَكَّهُ دَكْنًا إِذَا نَضَدْتُ
 عَصَاهُ مَوْقٍ بَعْضٍ . وَدَكَنْتُهُ تَذَكِيماً . حَكَى ذَلِكَ ابْنُ دُرَيْدٍ . قَالَ وَمِنْهُ اسْتِثْقَاظُ
 الدُّكَّانِ قَالَ وَسَمِعْتُ أَمَّا عَمَّارُ الْأَشْجَادِيَّ يَقُولُ قَالَ الْأَخْمَشُ الدُّكَّانُ
 سَتَقُ مِنْ قَوْلِهِمْ أَكْمَهُ دَكَاءً إِذَا كَانَتْ مُنْسَطَةً وَنَاقَةً دَكَاءً إِذَا افْتَرَشَ سَنَامُهَا
 وَطَهَرَهَا كَمَا اسْتَقْوَا عُثْمَانُ مِنَ الْعُثْمِ هَالِئُورٌ عَلَى هَذَا الْقَوْلِ فِي دُكَّانٍ زَائِدَةٌ .
 وَهِيَ فِي الْقَوْلِ الْأَوَّلِ أَصْلِيٌّ^(١)

وَالْحَلَّاصَةُ أَنَّ الْأَلْفَ إِذَا سَمِعْتَ ثَلَاثَةَ حُرُوفٍ يَحْتَمِلُ أَحَدُهَا الْأَصَالَ
 وَالزِّيَادَةَ كَانَ حُكْمُ النُّونِ مَتَوَقِّعًا عَلَى اعْتِنَاءِ هَذَا الثَّلَاثِ . فَإِنْ اعْتَبَرْتَهُ أَصْلًا
 كَانَتْ النُّونُ زَائِدَةً . وَإِلَّا فَهِيَ أَصْلٌ . وَيَكْتَرُ ذَلِكَ إِذَا كَانَتْ الْأَلْفُ مَسْجُوفَةً بِحَرْفٍ
 جَعْفٍ وَامْتَلَأَتْ ذَلِكَ

حِينَئِذٍ إِنْ اسْتَقُ مِنَ الْحَيَاةِ كَانَ وَزْنُهُ مَقْلَانٍ . وَيَمْنَعُ مِنَ الصَّرْفِ لِلْعِلْمِيَّةِ
 زِيَادَةُ الْأَلْفِ وَالنُّونِ . وَإِنْ اسْتَقُ مِنَ الْحَيَاةِ كَانَ وَزْنُهُ مَقْلًا فَيَصْرَفُ ..
 عَقْلًا إِنْ اسْتَقُ مِنَ الْعَقَّةِ كَانَ وَزْنُهُ مَقْلَانٍ . وَيَمْنَعُ الصَّرْفَ مَعَ الْعِلْمِيَّةِ .
 . - اسْتَقُ مِنَ الْعُقُوبَةِ صُرْفٍ . وَكَانَ وَزْنُهُ مَقْلًا

الصُّوْرَانِ حَارَةً فِيهَا صَلَاةٌ . وَزْنُهُ مَقْلَانٍ . وَيَجُوزُ أَنْ تُكُونَ النُّونُ
 صَلَا مَأْخُودًا مِنَ الصُّوْرِ . فَيَكُونُ مَقْلًا

حَسْبَانِ إِنْ اسْتَقُ مِنَ الْخُسْرِ كَانَ وَزْنُهُ مَقْلًا . وَيَصْرَفُ مَعَ الْعِلْمِيَّةِ .
 . - اسْتَقُ مِنَ الْحَسْرِ (الْجَلْبَةِ وَالْقَتْلِ) كَانَ وَزْنُهُ مَقْلَانٍ . وَيَمْنَعُ الصَّرْفَ .

سُفِّلْنَ فَعَلَّ اوْمُفَّلَانِ مِنَ الشَّمْرِ او السَّمِّ

سُفِّلْنَ يرجع إلى القس . وهو الصَّمُوزُ أو إلى القن . وهو الذَّهاب في الأرض . وهما اشتقاقان واصحان لحوار صرفه . ومنعه من الصرف .

ومثل هذه الاسماء المحتومة بهمزة مسبوقة بالكاف رادة . تقدمها أصلاً وثالث يحتمل الأصالة والزيادة . بحيث لو اعترض راداً كانت الهمزة أصلية وإلا فهي رادة . وذلك مثل

كَلَاءَ موضع بالنصرة كأنهم يكثرون سفنهم هناك أي يحفظونها قال سيوبه فومفَّال من كَلَاءَ فالهمزة أصل . والمعنى أن الموضع يدفع الريح عن السفن ويحفظها . ومنهم من جعلها فعلاً . فلا يصرفها . من كل راد أغيا لأنها تزماً السُّفْر كأنها سَفَرٌ فيها بحر الحري .

حواء إذا مع الصرف كانت الهمزة رادة . واشتقاقه من الخود (سواد يصيرت إلى خصرة) وإذا صرف كانت الهمزة أصلاً . ووردت فعلاً . للذي يعاصي الحيات .

ومن غير الحرف المضغف

عَفِيلَانِ يحتمل أن يكون مستقفاً من العَفِي (يكسر العين وسكون القاف) وهو ما يجرح من سَطَرِ النسيحي حين يُولدُ . فالنور رادة . ووردت فعلاً . ويحتمل أن يكون مأخوذاً من (عَفْنَة) قلعة درحار . فالنور أصنبه وورده حبسب فعلاً

عُفُوَانِ تحتمل أن تكون من عُرْلَةٍ التَّيَّةِ يعُرُّ عرصر . والمصدر عر أو من عر يعمر إذا أراد . ووردها على الاحتمال الأوَّل فعلاً . وعلى الآخر .

الثاني فُعْلَانِ

(١) المضي ٥٩ - ٦٠

(٢) سيوبه ٣٥٧ . وشرح الفصل لاس يعتبر ٦ ١٢٧ والمضي ٥٤

(٣) الخصائص ٤٤/١ والمضي ٥٤

١ - اتحاد مصدر الفاعل ومصدر وفد . وما كان نحوهما في الصورة مع اختلاف الورد إذ ورد الأول إفالة أو إفطة . على الخلاف المعروف في المحذوف الثاني من الكلمة أم حرف العلة المجتلب من أجل المصدرية . وورد الثاني فعلة ، نهمة فيه منقلة عن الواو . لأن من العرب من يُبدل الواو - إذا كانت أولاً ، كانت مكسورة - همزة

ومثله إحادة تحتمل أن تكون مصدر أحاد . وتحتمل أن تكون مصدر حد . ووردهما على ما تقدم

٢ - اتفاق الصورة اللفظية مع اختلاف الوزن في صيغ منتهى الجموع .

وايا جمع راوية وروية

ضوايا جمع طاوية . وطوية

عوايا جمع عاوية وعوية او عوانة

هذه الكلمات أن كانت جمع فاعلة موردها فاعل . مثل ما نقول في صحيح كائنة وكوات . وإن كانت جمع فعيلة أو ما شابهها فموردها فاعل . من كبيرة وكبار من الصحيح

ونقول في جمع أولى وجمع والية الأولى مورده إنما فاعل . نحو أُنتر - وأما فاعل قلت الواو الأولى همزة . مثل أوصل جمع واصله

٣ - اتحاد صورة المصدر وضورة الجمع مع اختلاف الوزن

نقول في جمع قوس قسي . والاصل فيها قُوسٍ إلا أَنَّهُمْ نَقَلُوا اللَّامَ إِلَى صِغِ الْعَبْرِ فَصَارَ قُسُوءٌ . ثُمَّ قُلْتُ الْوَائِ الْآخِرَةَ يَاءً اسْتِقْلَالًا لِاجْتِمَاعِ سَمْعِ صَمْتَيْنِ . ثُمَّ قُلْتُ الْوَائِ الْأُولَى الرَّائِدَةَ يَاءً لِاجْتِمَاعِهَا مَعَ الْيَاءِ . ثُمَّ سَمِعْتُ الْعَيْنَ لِمَاسَةِ الْيَاءِ . ثُمَّ كُسِرَتِ الْعَاءُ جَوَارًا إِتْبَاعًا لِلْعَيْنِ . وَيُجُوزُ إِبْقَاؤُهَا حَسْبُومَةٍ مَالِوزُنٍ حِينَنَنْزِ هَلِيعُ .

١ - كلام المارسي في التصريف . انظر المصنف ١ - ٢٢٨ - ٢٢٩ .

ولما إن كان مصدراً فالوزن فعيل . والأصل فعول . قلب . ر .
 ياء : لتظهر فيها بعد صفة . ولا يقال إن ما قبلها ساكن لأن الحاضر علة
 حصين . لسكونه وزيادته . ثم قلت الواو الأولى ياء لاجتماعها ساكنة مع
 الياء . وهذا الإعلال حائر قليل . والأكثر التصحيح إلا إذا كانت عيبة وأوا
 فيجب إعلاله

- اتحد الجمع والمفرد في الصورة مع اختلاف الوزن
 بقول ات . فتحصل ورور . أولهما فاعل إذا كانت اسم فاعل من أمر
 يأتي . فالوزن فاع

وتحتل أن تكون جمعا لأو وهو العطاء أو الحراج . كدلو وأذل
 فالوزن حبيد أفيع . الهمة الأولى رادة للجمعية . والتانية المسئلة أصلت
 وهي ماء الكلمة . والتاء عيبها . وحدثت ياءه لالتقاء الساكنين
 ومما يثقف فيه المفرد والجمع صورة . ويحتفلان وزنا

أفيع . تحتل أن تكون مفردا مورسها فاعلة . وتحتل أن تكون جمعا
 مورسها أفعة . وهو جمع أيا . كضام وسلاح . يجمعان على أطعمة وأسلح
 مريض . تحتل أن تكون جمعا لمريض . مورسها مفعول . وتحتل أن تكون
 اسم مكان من رهي . مورسها مفعول . وكذا إن كانت مصدرا ميميا
 - اتعاقب الجمع والمنس في الصورة . والاختلاف في الوزن تقديرا . وقد وقع ر

الغالب . جميعها إن مالك في قوله
 لنحسل والخزصر في التفسير مقلان
 ونقد وشغل وشيخ هكذا جمعت
 وهكذا قل حشمل وحبط .
 ومثل ذلك صنوان وقسوان

(١) نظم الفوائد (مجلة جامعة أم القرى العدد الثاني) ٧٦ وفيه . الحسل و -
 والخزصر سائر الزرع . والحشفت ولد الضبي . والحيط القطيع من البعاد .
 المقل . وهرج الشجرة . والفصر الماعز . والشغل هرج الحزباء . والصنو و -
 لو اشياء تزجج إلى أصل واحد والصنو تصفون الحلة .

فجمع هذه الكلمات يوافق مثلها صورة ، غير أنهما يختلفان في الإعراب
والتموين والوزن التقديري . فوزن الجمع فِعْلَانْ كأنه يقابل غَلْبَانَا ، ووزن الثنائي
مِعْلَانْ . مثل قولك قَطَارٌ مَشَى قَطْ

انعاق الكلمتين في الصورة مع اختلاف الوزن بحسب النظر إلى الحذف
، نعوض^(١)

إحاة . استحاة . مقول ومصروع

مصدر أعمل إعمال . ومصدر استعمل استفعال . إلا إذا كان فعلاً مُعْمَلٌ
غير . مثل أحاب واستحاج فمصدرهما إحاة واستحاة وهذا مغيران عن
سهما وأصلهما إخواث واستخوات . مثل أكرم إكراماً . واستغفر
سغفراً . حصل منهما إعلالٌ بالنقل . ثُمَّ إعلالٌ بالقلب . قُلْتُ الواو ألعاً . ثم
على ساكنين المقلبة والـ ألف مذكاة المصدر . فحذف أحدهما تحلصاً من التقاء
ساكنين واحتلوا في المحذوف منهما

سبيويته وجمهور النصارى على أن المحذوفة الألف الثانية لزيادتها .
منها من الطرف وحصول النقل بها

والأخفش والعزاء يريان أن المحذوف الألف الأولى المقلبة (وهي عين
معر) لأن الأصل في التحلص من التقاء الساكنين . إذا كان أولهما مذكاً
من الأول وطردة سبيويته إلا في مصدر أعمل . واستعمل . واسم المفعول من
أحوف . لأن الألف الثانية علامة المصدرية . ثُمَّ إن الأصل في الثاء أن تكون
من حرف أصلي

ويسر لهذا الخلاف أثرٌ إلا في الوزن إذ ورثتهما على رأي سبيويته إفتلة
سمعة . وعلى رأي الأحفش إمالة واستعالة . والثاء في آخر الكلمة عوض
عن حروف

وقد جرى هذا الخلاف في اسم المفعول من الفعل الثلاثي المحل العبر .
فهذا كانت عينه مفعلة . حصل فيها إعلالاً بالنقل . فبالتنقي ساكتان عين
الكلمة . وواو مفعول الزائدة . فتحلص من التقاء الساكنين بحذف إحداهما
فسيبويه يحذف واو مفعول لزيادتها وقربها من الطرف . كما تقدم . والاحفش
يحذف عين الكلمة حرياً على القاعدة في التحلص من التقاء الساكنين . كما
تقدم

والوزن - ياء على هذا الحذف - مختلف . فالوزن عند سيبويه مفعول
وعند الاحفش مفعول ملو قلنا مفعول أصلها مفعول . حصل فيها اعلال
بالنقل . فالتنقي ساكتان عين الكلمة . وواو مفعول الزائدة . فتخلصا من
التقاء الساكنين بحذف إحداهما على الخلاف المتقدم . والوزن كما تقدم . هو
إن كان الاحوف واوياً

وأما الاحوف اليائي نحو باع يبيع فاسم المفعول منه مبيع . والاصر
مبيوع . اعل بالنقل . ثم الحذف . على موال الخلاف السابق . ثم قلب
الصيغة المنقولة كسرة لسلامة العبر (الياء) عند سيبويه . ولقلب واو المفعول
ياء عند الاحفش للفرق بين الواوي واليائي . فصار على كل مبيع . موره عند
سيبويه مفعول . وعند الاحفش مفعول^(١)

- احتمال الكلمة غير وزن ومعناها واحد لأسباب ترجع إلى الغرض
والإبدال

. قالت العرب رَحُلُ هَاعٍ لَاعٍ أَي حِصَانٌ . وهو من الياء لقولهم ه
بهيئ فبيوعاً إذا حزن . وقالوا لَاعٍ يَلِيْعُ أَي حزين . فعلى هذا يكون هاع :
مما حُذِفَتْ عَيْنُهُ . ووردهما مال وحكى ابن السكيت لعت أَلَاعَ . ومع
أَفَاعَ . فعلى هذا يكون هاع لَاعٍ فعلاً . مثل حذر . قلبت فيهما الياء الغاء .
القاموس . ولَاعَ عينه ياء او واو .

(١) انظر تصريف الاسماء ٨٩

وقال بغضُ العرب رجلٌ هاجِ لاجِ (معرباً إعراب قلبي) . ههنا
بتعني فيه القلبُ المكاني . فوزنهما قال .

ويقال . رجلٌ حافٌ . مألٌ (كثر ماله) . نالٌ (كثر ناله) . ويومٌ طالٌ .
(دو طين) . ويومٌ راحٌ (ذو ريح) . وكبشٌ صافٌ (كثير الصوف) .

يحور في هذه الأوصاف أن يكون وزنها معلاً . (أو محذوفة العين) فوزنها
س . وإذا قيل رجلٌ حافٌ إلخ كان فيها قلتُ مكاني

وإذا كانت هذه الأوصاف محرورة . نحو مررت برجلٍ خافٍ . مالٍ .
حذرت فيها الوحوه الثلاثة المتقدمة^{٢٦}

ـ المبدآن إذا أخذ من المدى كل مقلوبا والأصل مديان^{٢٧} . وإذا أخذ من
ـ بمبٍ لم يكن مقلوبا فوزنها على الأول فلعار . ووزنها على الثاني فقلان
المعنى لم يتغير فيهما

ـ اتفاق الكلمتين في الصورة اللفظية واختلافهما في الوزن والكتابة

يقولون ميقاة . ويقولون ميقات . لعطهما واحد . والكتابة تختلف .
ـ كان ماحودا من وقى . فوزنه مفعلة اسم آلة . وأصله ميقية . مل موقية . ثم
سـ به اعلالٌ حتى انتهى إلى ميقاة

وأما إن كان من وقت فوزنه مفعال . فالحلاف بين اللفظين في الوزن
ـ سـ . وهذا الاختلاف راجع إلى الاشتقاق . والأصل المؤخود منه

ـ انحلا لفظ المنسوب والمنسوب إليه في الصورة . والاختلاف في الوزن .
ـ يكون . إذا كانت إحدى الياسين رائدة . والآخرى أصلية . نحو مرضي
ـ سي اسمي مفعول رضي ورمي (والميزان مختلف لأنك عند النسب

مضى ٢٤

^{٢٦} حسنة الحارمدي لاس جماعة ١ ٢١ وأطر المعنى ٢٦

مستحذف الياء المشددة . والثانية منها أصلية . فينقضي هذا الأصل في المنسوب . فمعرض مثل السبب مزنة مفعول . وبعده برنة مفعلي . لأن الألف قد حذفت مع واو مفعول .^{١١}

- الفاعل وقع فيها خلاف بين العلماء . فاحتملت صورتها غير وزن

- أُرْطَى . تحتل أن تكون من أُرْط . والريادة للإلحاق . موربها مفر . وفو مذهب سيبويه . وذهب غيره إلى تحوير أن يكون معنى لاشتقاق أُرْط ومأزوط والزيادة للإلحاق بحمزة دليل السوي . ونحاق الناء في أرطاة وتحوير أن يكون أفعال دليل راط وميرطى . معنى أُرْط . أكر الأرض . وأديم مأزوط . زب . به . وكذلك راط ومزطى

- قضباء وحلعاء وطزءاء

هذه الكلمات الثلاث محمّل وزن ساء . على الخلاف في الهمزة . فمن جعلها للإلحاق جعل وربها معلال . نظرت الياء بعد ألف رادة . فقلت همزة وهذا هو الأظهر . دليل التانيث فيه قالوا قضباءة وحلعاءة . وطزءاءة ولا يجمع بين سائيتن في كلمة واحدة

ومن جعل الهمزة للتانيث موربها عنده فعلاء . ودليل هذا أنهم يصرموها في الصر

- غوغاء . اختلف العرب فيها بمعصم دكرها وصرف . وبعضهم أنثا . يصرف ما لأولون جعلوها مثل فمقام . والآخر جعلوها مثل عوراء . فست وزنها في الأول مثلال . فهي مثل قمقام وحضاحص . وحزحار . ومقايؤيد . قولهم . غوغامة . فلو كانت الهمزة للتانيث ممرلة همزة (عوراء) لما حذر

(١) انظر الواوي لصارة ٦٦ والقول الفصل لعسر ١١٥

(٢) المص ٢٢

(٣) انظر المص ١٧٠

تَدْخُلُ عَلَيْهَا هَاهُ التَّانِيثُ وَهَذَا هُوَ الْارْجَحُ وَالْأَوَّلُ : لِأَنَّهُ إِذَا جُمِعَتْهُمَا (فَعَلًا) حَمَلَتْهَا عَلَى بَابِ (قَلَقْتُ وَزَلَزْتُ) مِنَ الْمَكْرَدِ الرَّبَاعِيِّ .

ويكون وزنهما على الثاني - (فعلاء) . فتحمل على بابِ (سلس وقلق) مما فاءه ولامه من موضع واحد . وهذا أقلُّ من بابِ قَلَقْتُ وَزَلَزْتُ ، فحملها على الأكثرِ أولى^(١)

- قِبَاءٌ . زِيْزَاءُ

هاتان الكلمتان تحتملان ثلاثة أوزانٍ فعلاء مثل عُلَاءُ ، أو فيعال مثل قِبَالٍ أو مفعَلال مثل قُرْطَاسٍ

ولا يصلح أن يكون (ميعال) لئلا يجعل العاء والعين من موضعٍ واحدٍ ولأنه ليس مصدرا فيحمل على قبيل

ويمنع - أيضا - أن يكون (مفعَلال) لأنَّ لا تجزئ مفعَلالا مصاعفاً إلا مصدرا ، نحو الرُّزَالِ والقُلُقَالِ ، وإما يكون في الأسماء عبر مضاعفٍ ، نحو قُرْطَاسٍ وحَرْطَاسٍ ، ومُسْطَاطٍ

فلم يبقَ إلا أن يكون فعلاءً ، ممررة عُلْبَاءُ وحَرْبَاءُ^(٢)

- ازوى تحتمل أن تكون أفعل . وأن تكون مفعَل . فالأول قول سيبويه ، لآخر قول الأحمش^(٣)

'ولق وهو الجبور تحتمل أن تكون أفعل ومفعَل . قال ابنُ جنِّي : سُبُلُ شَسَائِي فِي مَجْلِسِ يُونُسَ عَنْ أَوْلَقٍ . ما مثاله من العقل ' فقال أفعل ، فقال يُونُسُ : اسْتَحْيَيْتُ لَكَ يَا سُبَيْخُ ' والظاهر عندنا من أمرِ أَوْلَقٍ أَنَّهُ فَوَعَلَ مِنْ مَسْجِدِ أَلَقِ الرَّجُلِ . فهو مَالُوقٌ . أشهد أبو ريث

مصحف ٢ ١٧٦ - ١٧٧ وذكر وجهها آخر الترجيح ، ما أوردته هنا

آخر المصحف ٢ ١٨ - ١٨١

٢ مصحف ٢ ٢٨٤ - ٢٨٥ وأطر سيبويه ٢ ٤٦٩

كُرِّبَتْ عَيْنَاهَا الْقَطِيعَ عَقْمًا يُخْلَطُهَا مِنْ مَسْنَةِ مَنْ أُولُو

وَلَدٍ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ أَفْعَلُ مِنْ وَلَوْ يَلُوقُ إِذَا خَفْتُ وَاسْرَعَ قَالَ

جَاءَتْ بِهِ عَسَسَ مِنَ الشَّاءِ تَلَوَّ

أَيُّ تَحَفَّتْ وَتَشَرَّعَ ، وَهَمْ يَصْفَرُ الْبَاقَةَ - لَمْ يَنْتَهَ - مَالِحَذَهُ وَالْحَوْرَ
قَالَ الْقَطَامِي

يُقَبِّضُ سَامِيَةَ الْعَيْنَيْنِ تَحْسِبُهَا مَحْمُومَةٌ أَوْ تَرَى مَا لَا تَرَى الْأَمْرَ

وَالْأَوَّلُ مَحْوَرٌ أَوْ مَكْرٌ مَوْعَلٌ - مَوْعَلٌ هُوَ هَدَفٌ - صَسَفَ بِعَرَفٍ
وَوَلَّقَ ، فَلَمَّا أَلْفَتِ الْعَوَاثُ فِي أَمْرِ الشَّيْءِ هَدَفَ الْأَوَّلُ سَمِيًّا عَنِ الْعَدُوِّ
دَلَّ (١)

وَقَدْ دَهَبَ إِلَى أَنْ لَهْمَرَةً أَصْلَ سَيِّمِيَّةٍ مَوْرَةٍ مَوْعَلٌ وَعَرَفَ سَيِّمِيَّةٍ بِحَرْفٍ
أَنْ يَكُونَ مَوْعَلًا دَلِيلَ مَا لُوقَ وَأَنْ يَكُونَ أَفْعَلُ سَلِيلَ مَوْئُوقَ هَالِهْمَرَةٍ رَادَةً

- أَبَانَ اسْمَ رَجُلٍ أَوْ حِمْلٍ فِيلٌ وَرَبَهُ أَفْعَزُ وَقِيلَ وَرَبَهُ فَعَالٌ
- مَزِيمٌ وَمُذَيِّنٌ قَالَ مَعْصِمٌ أَنَّهُمَا سَادَاتَانِ ، وَقِيَاسُهُمَا مَرَامٌ وَمَرَامٌ
مَوْرَهُمَا مَفْعَلٌ ، وَمَعْصِمٌ قَالَ وَرَبُّهَا فَعِيلٌ لَا مَفْعَلٌ هَالِيَاءُ فَيُحْمَا لِسَمِ
عِيًّا

وَمَعْصِمٌ لَا يَجْعَلُهُ شَادَا عَلَى الْأَوَّلِ لِأَنَّهُ يَشْتَرِطُ فِي إِعْلَالِ مَفْعَلٍ أَحَدٌ
بِالْفِعْلِ ، كَأَنْ يَكُونَ مَصْدَرًا مِيمِيًّا ، أَوْ اسْمَ رَمَانٍ أَوْ مَكَارٍ ، وَهَذَا هَذَا

(١) المصلي ٣٩١/٣ - ٢٩٢

(٢) المصلي ٥٢

(٣) شرح شواهد الشافعية ٣٩٧ وانظر المصلي ٥٢

(٤) انظر القواعد والتطبيقات ١٢١

وَأَمَّا مُوسَى الْعَلَمُ فَقَالَ أَبُو عَمْرٍو : هُوَ مُفْعَلٌ أَيْضاً ، بِدَلِيلِ انْتِصَاحِهِ بِمَعْدِ التَّنْكِيمِ ، وَقَالَ الْكِسَانِيُّ : هُوَ مُفْعَلٌ ، مُتَّفَقَةٌ لِلْإِلْحَاقِ ، وَإِلَّا وَجِبَ مَعَ صَرْفِهِ بِمَعْدِ التَّنْكِيمِ ^(١)

- مُفْجَنْبِقٌ ، النُّونُ الْأَوَّلَى رَانِدَةٌ عِنْدَ سِيَمِيَّهِ لِسُقُوطِهَا فِي الْحَمِي (مَجَانِيقُ) ، فَوَزْنُهُ مُفْعَلِيلٌ ، وَقَالَ عِيَرٌ : أَنَّ الْمِيمَ وَالنُّونَ الْأَوَّلَى رَانِدَتَانِ لَا مِنَ الْعَرَبِ مَنْ يَقُولُ حَقِيقَاتِهِمْ ، أَيْ رَمِيضَاتِهِمْ مَالِ الْحَقِيقِ وَالصَّحِيحِ مَدْمَرِ سِيَمِيَّهِ ^(٢)

- مُفْجَنْبُونَ لِسِيَمِيَّهِ مِثْلُهَا قَوْلَانِ : أَصَحَّهْمَا أَنَّ الْمِيمَ أَضْلُّ وَكَذَلِكَ أَنَّ مَعْدَهَا ، وَالنُّونَ النَّاسِبَةَ ٧٨ الْكَلِمَةِ وَالْكَلِمَةَ رَمَاعِيَّةُ الْأَصْلِ ، وَكَرَّرَتْ النَّوْءَ لِلْإِلْحَاقِ بِمَعْرُوفٍ مَوْسِمًا مَقْلُولٍ وَالزَّائِي الْأَحَرُّ يَقُولُ بَرِيادَةِ النُّونِ الْأَوَّلَى ، وَتَكْرِيرُ اللَّامِ ، وَالْأَوَّلُ أَصَحُّ لِجَمْعِ الْعَرَبِ لَهُ عَلَى مَنَاحِيْبِ هَمْزَاتِ النُّونِ زِ الْجَمْعِ دَلِيلٌ عَلَى أَصَالَتِهَا ^(٣)

- مُفْجَنْبَانِ هُوَ الزَّخْزُخُ الْحَسَرُ السَّفَرُ طَوِيلُهُ بِحَكْمِ بَرِيادَةِ الْيَاءِ سَبَبُ الْإِسْتِغْنَاءِ ، لِأَنَّ الْعَصْرَ الْعَصْرُ ، وَالتَّغْيَرُ كَالْعَصْرِ ، مَوْزُونُهُ مُفْعَالٌ وَدِ الْجَوْهَرِيُّ هُوَ مَفْعَلَانِ مِنَ الْمَيْتَةِ

- شَيْطَانٌ إِنَّمَا إِنْ يَكُونُ عَلَى وَرْدٍ مِثْلِ مَا مِنَ التَّشْطُرِ هُوَ الْحَنْتَلُ الْمُفْعَلُ ، صَلَاحَةٌ ، وَإِنَّمَا إِنْ يَكُونُ مِنْ شَاطِطٍ يَشْتَبِهُ إِذَا دَهَبَ مَاطِلًا ^(٤)

(١) اطر سيمويه ٢٧٢ ٤ ٣١٠ وشرح السامية ٢ ٣٤٧ - ٣٤٩ والمضي ٥٦ - ١
(٢) سيمويه ٢٩٣ ، ٢٩٩ وشرح السامية ٢ ٣٥٢ - ٣٥٣ واس يعيش ٩ ١٥٢ ومضي
وهو لفظ معرب ، اطر الحوالي في ٣ ٣٧ - ٣٨
(٣) سيمويه ٢٩٢ ، ٢٩٣ وشرح السامية ٢ ٣٥٢ - ٣٥٣ واس يعيش ٦ ١٤ - ١٥ ، ١١١ - ١١٢
والمضي ٥٧
(٤) المختص ٣٣٦/٣ وشرح السامية ٢ ٣٢٩ واس يعيش ٩ ١٥٥ والمضي ٦١
(٥) الصحاح (عطن) والمضي ٦١

- تَرْجَمَنَّ . يُقَالُ قَدْ تَرْجَمَهُ وَعَنْهُ . فَالْفِعْلُ يَدُلُّ عَلَى اَصْلَاقَةِ الشَّيْءِ . فَوُزْنُهُ مَفْعَلَان . وَهُوَ مَعْرَبٌ . وَقِيلَ عَرَبِيٌّ . وَزَعَمَ بَعْضُهُمْ أَنَّهُ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ مَالِغُولًا مِنَ الرَّحْمِ مَالِحِحَارَةً لِأَنَّ الْمُفْسِرَ يَرْمِي بِالْخَطَابِ كَمَا يَرْمِي بِالْحِجَارَةِ . فَوُزْنُهُ مَعْلَلَانٌ .

- أَنْهَيْتَهُ . أَزْبَيْتَهُ

تَحْتَمِلُ هَاتَانِ الْكَلِمَتَانِ وَرِسْر . أَوَّلُهُمَا (فُعْلَيْتُهُ) . لِأَنَّ الْهَمْزَةَ فَاءَ فِي قَوْلِكَ بَأْنَعِدْ) مِنْ قَوْلِ النَّاسِ

لَا تَقْدَمْنِي بِرُحْنٍ لَا كَفَاءَ لَهُ وَإِنْ تَأْتَيْكَ الْأَعْدَاءُ بِالزُّهْدِ . صُنْهَا (اَنْف) . وَقَالَ الرَّاحِرُ

وصاليات ككما يُؤْنَهِيْنَ

١١٠٠ رُبَّ - حَبَسْد - (يُعْغَلِيْنَ) وَلَا صُرُورَةَ فِيهِ

وَالْآخِرُ (أَمْعُولَةٌ) . وَلِأَنَّهَا عِنْدَهُ وَأَوْ لِمَا حَكَى أَنَّ الْأَعْرَابِيَّ . جَاءَ سَعْدٌ وَبِصْبِهِ إِذَا حَاقَ سَعْدٌ . وَكَانَ الْقِيَاسُ فِيهَا أَنْ يُقَالَ . أَتُفَوِّتُ . . . إِلَّا . أَلَا أَوْ قُلْتُ بَاءَ تَخْفِيفًا . كَالْأَذْحَجِي . وَقِيَاسُهُ أَذْحَوُ . لِأَنَّهُ مِنْ (دَحْوَتْ) . سَمِعَ عَمْرٌو أَتَانِي . وَالْمَسْمُوعُ تَخْفِيفُهَا . فَتَحْتَمِلُ - سَاءَ عَلَى مَا تَقَدَّمَ - أَنْ تَكُونَ حَمْفَةً مِنْ أَمَاعِيلَ . حُدِّثَتِ الْبَاءُ . أَوْ سَحْفَةً مِنْ (فَعَالِي) حُدِّثَتِ الْبَاءُ الْأُولَى

سـ

١٠٠٠ م. من الشجرى ١ ٢٤ وحاشية النسخ يس على التصريح ٢ ٣٦٢ والمصي (حاشية) ٦١ .

١٠٠٠ م. سعة مثل بعده . وهذا لا يكون إلا من الواو وحصل في الكلمة قلب مكانتي . بتقديم الواو .

١٠٠٠ م. حرر ان يكونا اصلين . وهذا يُقَوِّي أَنَّهَا واوية . انظر المصنف ١٨٥/٢ - ١٨٦ .

حرر المصنف ٢ ١٨٤ - ١٨٦

وَالْفَعْلُ فِي (أُذْبِيَّة) كَالْفَعْلُ فِي (لُتْفِيَّة) بِنَاءٍ عَلَى اخْتِصَارٍ مِنْ
(دِهْلَوِيِّ) . أَوْ مِنْ (الْإِزْبِ) (١١)

- جِيخَاء . غِيخَاء . هِيخَاء . تَحْتَمِلُ أَنْ تَكُونَ فِعْلًا ، وَأَنْ تَكُونَ مَعْلًا مِنْ
قَالَ بِالْأَوَّلِ جَعَلَ الْفِعْلَ عَلَى وَزْنِ (فاعل) . وَمِنْ قَالَ مَالِثَانِي جَعَلَ الْمَعْلَ عَلَى وَزْنِ
(فَعْل) (١٢)

تَعَدُّ وَزْنِ الْكَلِمَةِ الْوَاحِدَةِ احْتِمَالًا

إِذَا سَبَّحَ مِنْ شَوَى فَعْلًا حَارَ لَمَّا أَنْ يَقُولَ سَبَّحَ الْغُزَّاءَ وَصَبَّحَ
وَأَصْلُهَا شَوَيْ . ثُمَّ قُلْتُ الْوَاوُ بَاءً وَأُذْعِمْتُ فِي الْبَاءِ الَّتِي بَعْدَهَا . وَإِنَّمَا كَرِ
الْكَسْرَ أَكْثَرَ لِأَحْلِ الْبَاءِ السَّاكِنَةِ هَذَا كَارِ كَسْرَ الْغُزَّاءِ أَكْثَرَ أَنْ يَحْتَمِلَ .
يَكُونُ مَعْلًا . وَمَثَلُ هَذَا لَوْ أَحْدَسَ مِنْ حَبِيبٍ مَثَلُ فَعْلٍ وَفَعْلٍ . وَيَحْجُورُ عَلَى هـ
أَنْ يَكُونَ فَوَلَهُمُ الْفِيَّ لِلْعَلَاءِ مَعْلًا وَفَعْلًا جَمِيعًا . وَعَبِيهِ وَآوُ لَأَنَّهُ مِنَ الْقَوِ .
وَمِمَّا قَوْلُهُ تَعَالَى وَمَتَاعًا لِلْمُقْوِينَ هـ قِيلَ أَنَّهُمُ السَّالِكُونَ فِي الْفِيَّ وَمِمَّا
الْعَلَاءُ الْفَعْلُ (١٣)

وَمِمَّا يَحْتَمِلُ أَنْ يَكُونَ مَعْلًا وَفَعْلًا دِيكٌ وَفِيْلٌ قَالَ أَبُو الْفَتْحِ بَدِ
الْحَلِيلِ وَسَبِيحَتِهِ فِي دِيكٍ وَفِيْلٍ أَنْ يَكُونَا مَعْلًا وَفَعْلًا . وَيَحْجُورَانِ الْوَاحِدَ فِي هـ
الْمَعْنَى مُخَرِّجُ الْجَمِيعِ . نَحْوُ بَيْضٍ فِي جَمْعِ أَيْصٍ . وَإِنَّمَا هِيَ فَعْلٌ
وَيَقُولُ أَبُو الْحَسَنِ إِنَّمَا تُنْدَلُ مِنَ الصَّفَةِ كَثْرَةً فِي الْجَمْعِ . نَحْوُ سَدِ
لَا فِي الْوَاحِدِ فَكَلِمَةُ (التَّيِّ) يُمْكِنُ أَنْ تَكُونَ عَلَى قَوْلِ الْحَلِيلِ وَالْأَخْفَشِ مَعْلًا -
الْوَاوُ . نَحْوُ عَيْدٍ وَفِيْلٍ . انْقَلَبَتْ وَآوُهُ بَاءً لِسُكُونِهَا وَإِكْسَارُ مَا قَبْلَهَا رَسَمٌ

(١) انظر المصنف ٢ / ١٨٦

(٢) انظر المصنف ٢ / ١٧٢ - ١٧٥ وانظر ما تقدم من ٢٢

(٣) المصنف ٢ / ٢٢٦

(٤) المصنف ١ / ٢٩٧ . ٢٦٥

على قول الحليل ان يكون من الياه . فيكون فَعَلًا وَفَعَلًا جميعاً . فيكون غَرَضًا
وميل . وقد دكرتهما

فاما على قول الاحقر غير كان تية من الياه فلا يجوز إلا ان يكون فَعَلًا
ور فَعَل لانه لو كان فَعَلًا لقل ثوبه لانه واحد لا جمع .. (١١)

وكذلك عيش يصلح ان يكون عند الحليل فَعَلًا وَفَعَلًا جميعاً . فإذا كان
مبه فَعَلًا مكانه كان عَيْشًا . فاندل الصفة كسرة لتسلم الياه . فصارت عَيْشًا .
ثم ترى

وحالف ابو الحسن الاحقر . وقال لو كان فَعَلًا لقال عَوْش . كما انه
مدر في فَعَل من البيع نوع . ويقول في بصر هو فَعَل . ولكنه جمع .
يوحد ليس على مذهب الجمع

قال ابو الفتح . واما فضله بين الواحد والجمع في فَعَل مآ عينه ياء .
في يقول في الواحد نوع . ويقول في جمع اسر بصر . فهو قول (١٢)

قال ابو عني . ويقويه ان الجمع انتقل من الواحد . والواو انتقل من الياه .
مدر من الواو في الجمع . واقرها في الواحد فذلك قالوا بصر . ولم يقولوا
بصر . ويدل على صحة ما ذهبوا اليه . وانهم لم يقولوا بصر . وانهم قد قالوا
بحور الحير واصله الواو مادا كانوا قد هربوا مما اصله الواو إلى
ملا ثقلت اليا وارا في الجمع وأن يصححوها ياء أخذ (١٣)

ثم انهم قد قلوا الواو ياء في الواحد مع حفته مثل مشيب . ومنيل .
ج . واد كانوا قد فعلوا هذا في الواحد مهم ما يفعلوه في الجمع أجدر (١٤)

٢٦٥	٢٦٦	٢٦٧
٢٦٨	٢٦٩	٢٧٠
٢٧١	٢٧٢	٢٧٣
٢٧٤	٢٧٥	٢٧٦
٢٧٧	٢٧٨	٢٧٩
٢٨٠	٢٨١	٢٨٢

- لو بنيت بقل فقول من القوة لقلت قوى فقلت اللام ياء لانها رابعة ، ثم قلبت الياء ألفاً

وكذلك لو بنيت مثل فوعل من القوة لقلت قوى لأن اللام وإن كانت از جنس العين ، فإنها قد وقت رابعة ، والعن قلبها مفتوحة .

ومثل القوة شوى وطوى لو احدث منهما عل فوعل وفوعل إلا أن قوى عينه ولائه واو ، وشوى وطوى عنهما واو ولائهما ياء

- معاً اختلف أهل العربية في وره ورأوه سحتلاً لوجهين ما ند حس فيه الأصول ، مثل (دلامر) فالحليل يرى ريادة الميم ، موره فعامر بدليل قولهم دلاصر ودليصر و معاه

وبعكس اريقال إن دلامص من الرماحي وقد قوى المارسي هذا العدر فتكون الميم أصلية موره فعائل ومثله الفعاصر

ومثل هزماس وربها اما فععال ، واما فغلال ، فمن قال ، - رائدة ، استدل بالاسقاق ، ومن قال الميم أصل ، استدل بأن الأصل في اسم إذا لم تنصذر أن تكون أصلاً

- إنقخل يقال رجل قخل وامرأة قخله فسائر ، ورخل إنقخل ، وامر إنقخله بكسر الهمزة محلان من الكسر والهمز وقد قال قوم إنها في مصر قحل ، وليس من لفظه ، وأنه لا ريادة في أوله كذا حكى ابو عمر - بعضهم ، ووزنه حينئذ مقلل

(٥) المصنف ٢ / ٢١٢

(٦) انظر المصنف ١ / ١٥١ - ١٥٣ وانظر المصنف ٢ / ٥١ والمصنف ٥٥ - ٥٦ والدلامر

البراقة ، والفعاصر اللز التديب الحموضة والهمزات الاسد

(٧) المصنف ١ / ٣٠

وقال ابن حنّـي . ينبغي أن تكون الهمزة في إنْفَعَلَ للإِفعالِ بِها النون

بها من النون من باب جرّ دخل . ومنه ما روي عنهم من قولهم : إنْفَرَقُوا . وإنْفَرَأَ
برفوة إذا كانا ذوي زهو . ولم يخك سيبويه من هذا الوزن إلا إنْفَعَلَ
وخذه .

ويمكر أن يقال إن أصلها (القحل) ريدت بالهمزة والنون في أوله .
ور كانت هذه الريادة لا تكون إلا في الفعل . ويكون وزنها (إنْفَعَلَ) .

المشترك صورة بين الاسماء والأفعال مع اختلاف الوزن تقديراً
قد سنرّد بعض الاسماء مع بعض الأفعال في الصورة . ويكون الخلاف
في وزن تقديرها . ومن ذلك

١ - صت وقرّ تختملان أن تكونا اسمين . وإن تكونا فعلين . ولا يُفرقُ بين
اسم والفعل إلا بالسّياق والعلامات التي يختصّ بها الاسم أو الفعل .
حركة احره . لأنّهم قالوا رخل صت ويوم قرّ . وأصلهما صبت وقرّ .
تس تقول صنت يا رخل . وقررت يا يوماً بهذا كقولك حذر فهو حذر .
أخر فهو بطر .

ويؤخذ من هذا النصّ اتّخاذ صورة الفعل مع الوصف في باب مرج يفرح
س . كان ضاعفاً أم غير ضاعف . والنّسب إنما يكون في حال إسكان اخره
سعد أو غيره . وعدم لحاق العلامة التي تميزه إن كان فعلاً أو اسماً . أمّا إن
سهر حركة الاخر ولم الساء على الفتح . فهو الفعل . وإلا فهو الاسم .
ميران الصرّي لا يُعبر حركة الاخر أهميّة

٢ - طلب نحتل أن تكون فعلاً ماضياً مبيّناً على الفتح . وتحتل أن تكون
مضارعاً ليس بين الوزنين خلاف ظاهر إلا في حركة الحرف الآخر . وليست من

مجال الميزان . بل من مجال الإعراب والتعريف أو الاختلاف التقديري . . ولولا
التقدير لكان اللفظ عين اللفظ .^١ ويقال هذا في كل فعل مفتوح العبر في
الماضي . مصدره على (فعل)

٣ - صَبَدَ . إن قلنا صَبَدَ . العبر فهو فعل . وإن قلنا الصَّبْدُ سمين فيه
اسم . وانت ترى أنهما على فعل وحركة الآخر تعبر كونه اسما أو فعلا .
إن السياق يعينه . وليس الكلام فيه من مجال الميزان بل من مجال
الإعراب

المشترك صورة بين الأسماء والأفعال مع اختلاف الورد

قد يتفق الاسم مع الفعل في الصورة مع اختلاف العبر . . .
المصاعف حيث نجد صورة الحصر . صورة الفعر . تصور . سَدَّ . حَسَرَ .
تَكَوَّرَ فعلا وتحتل أن يكون مصدرا . فإن كانت فعلا مورسها (فعل) . .
مصدرا مورسها (فعز) هذا إذا لم يت في الكلمة ما يميزها فإن كان
ما يميزها . مثل حَرَبَ أحده بالفتح وهو بناء . احتصر به الماضي فهو معز
ولا يحتل غير ذلك . ووربه فعر . لا يفسد من أن الـ عام لا يعتد به في
الاسم

اتحاد الصورة والورد مع الخلاف التقديري

اتحاد صورة المعز الواو العبر المصنوم الفاء مع صورة الحم
كان حتمًا لاسم ملائي قبل أحده مدَّة . وعينه مُعَلَّة

يقولون في جمع نوار . نُور . وَأَضْلَهُ (نُور) بصم العبر والفاء . . .
هروا من الضمة إلى الشكوك استنقالات للضمة في الواو . ولما كانوا

(١) تصريف الأسماء ٢٧

(٢) فعل ليس من اسبه الأفعال . بل يسمع وجود فعل ثلاثي ساكن العبر . . .
ساكن بعد اتصاله بصير مع متحرك . وإن ورد فعلاً ساكن العبر . فهو من . . .
صورة أو تعميماً

الزُّنلُ والكُتْبُ رُسُلٌ وَكُتِبَ ، فيسكنون غير الواو كراهيةً للضمَّة - ويجهلون
التسكير والتَّحْرِيك ، كانت الواو حقيقةً بالزَّام السُّكُونُ ، لَأنَّه قَدْ انضَمَّ إِلَى الْوَاوِ
بِحَرَكَةٍ مُسْتَنْقَلَةٍ ، أُنْ الحرف نفسه واو ، والواو ثَقِيلَةٌ ، فَلِذَلِكَ اقْتَصَرُوا فِيهَا عَلَى
سُكُونٍ وَخَفْءٍ .

وَالْوَاوُ أَيْضًا مَعْرُوفٌ ، مَعْرُودٌ لَيْسَ بِمَجْمُوعٍ ، وَرَبِّهِ فَعْلٌ ، لَا تَخْفِيفَ فِيهِ ،
وَصُورَةٌ وَاحِدَةٌ ، وَالْوَاوُ وَاحِدٌ ، وَالْخِلَافُ تَقْدِيرِيٌّ ، هَوِّنِ الْمَفْرُودَ مِثْلَ فَعْلٍ ،
وَأَنْ يَجْمَعَ مِنْ خُصَرٍ .

«سَمِىَ الْخَطُّ لِانْصِصْطِهَا قَاعَهُ هَرَفَ الْحَدِيثُ عَنْهَا»
«... صَوْرَةُ الْمَصْغَرِ مَعَ اخْتِلَافِ أَصْرِ الْمَصْغَرِ تَقْدِيرًا ، فَيَتَّحِدُ الْوَاوُ
بِالصَّغَرِ ، وَيَخْتَلِفُ الْوَاوُ الصَّغَرُ تَقْدِيرًا

«... سَلُّ (حَطَايَا) مَسْمُومٌ ، هَذَا الْحَلِيلُ إِلَى حَذْفِ الْآلِفِ مِنْ
مَصْدَرٍ ، فِي التَّخْفِيرِ ، مَصْدَرٌ - يَعْدَرِدُ السَّهْرَةُ الَّتِي هِيَ لَامٌ - كَأَنَّهُ حَقَرُ خَطِيئَةٍ ،
... حُطِيءَ - فَيَدْعَمُ يَاءُ التَّخْفِيرِ فِي يَاءِ حَطَايَا ، فَالْوَاوُ التَّصْغِيرِيُّ مُفْعِلٌ ،
... فِي مُفْعِلٍ

«... هَذَا يُوَسِّلُ إِلَى حَذْفِ الْيَاءِ مِنْ حَطَايَا لِأَنَّهَا بِطَرِيقَةِ الْهَمَزَةِ مِنْ قِبَائِلٍ ،
... سَهْرَةُ الَّتِي هِيَ لَامٌ ، فَيَصِيرُ كَأَنَّهُ حَقَرُ (حَطَاءٍ) وَوَاوٍ (خَطَايَا) كَمَا
... (فِي حَطَاءٍ) خَطِيئَةٍ ، مِثْلَ ذَلِكَ تَقُولُ فِي تَحْقِيرِ (حَطَاءٍ) خَطِيئَةٍ وَزَنْهَا
... حَصْرِي (مُفْعِلٌ) وَالصَّغَرُ (مُفْعِلٌ) فَيَتَّفِقُ اللَّغْظَانِ عَلَى هَذَا مِنْ أَصْلَيْنِ
... مَصْدَرٍ أَيْ مَكْرَبِيهِمَا الْمَقْدَرَيْنِ (وَتَقْدِيرَيْنِ مُتَصَادِمَيْنِ ، مَعَ اتِّفَاقِ ظَاهِرِ
... فِي الْيَاءِ الثَّانِيَةِ فِي مَذْهَبِ الْحَلِيلِ هِيَ هَمَزَةٌ مُعَانِلٌ الَّتِي كَانَتْ فِي الْمَفْرُودِ

بهاء ، ثم تلبث حمزة . وفي مذهب يونس هي الألف التي تزداد في صيغة منبهى
الجموع^(١) .

وبهذا نختم هذا البحث . بعد ان اثبتنا على أعظم مسائل احتمال الصورة
اللفظية لغير وزن واحد . واوردنا شيئا من الالفاظ التي نحتمل عبر وزن واحد
ولا أدعي أنني استوعبت جميع الالفاظ او قارنت . بل أنني ذكرت شيئا
وتركت أشياء يمكن ان تدخل فيما ذكر . ويمكن ان يُقاس ما تُرك على ما ذكر
واخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين . والحمد لله الذي نعمته تنم الصالحات
وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه

• • • • •

(١) انظر المصنف ٢ / ٨٦ - ٨٨

دليل المصنف والمراجع

- الاشياء والمظاهر السيوطي (٩١١) تحقيق طه عبد الرؤوف سعد / مكتبة الكليات
الأهرمية - القاهرة ١٣٩٥ هـ
- الأعمال ابن الفطاح (٥١٥) صورة عن الطبعة الأولى بحيدر آباد / الهند /
١٣٠٠ هـ
- لاماني السحرية هبة الله بن علي العلوي (٥١٢) صورة عن طبعة الهند .
- نصريات أبو علي الفارسي (٣٧٧) تحقيق د محمد الشاطر / مطبعة المدني /
دهره ط الأولى ١٤٠٥ هـ
- عنه الامال النوري (٦٩) تحقيق د سلمان العامد
- نصريج عن التوضيح خالد الأهرقي (٩٠١) دار الفكر بيروت / صورة
- مصنف للفايري (٢١٩) المصنف لاس حمي
- مصنف لاسماء محمد الشاطر () - الحامسة ١٣٧٥ هـ الناشر كلية اللغة
عربية الأهر
- مصنف الأعمال ومقدمة الصرف عبد الحميد عسمر ط ثانية ١٤٠٩ هـ - الجامعة
بأسلاسة المدينة المنورة
- هذب اللغة الأهرقي (٣٦) تحقيق جماعة القاهرة
- حسبه الحاربردي لاس جماعة شرح الحاربردي
- حسبه الصناس على شرح الاسموسي على الفية ابن مالك الناشر دار إحياء الكتب
عربية بحبي الحلبي مصر
- حصص ابن حمي (٣٩٢) تحقيق محمد علي البخار / صورة
- حسبه لاسلوب القرآن محمد عبدالحالق عسيمة (١٤٠٤ هـ) القسم
حاسي الناشر جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية
- سور الادب إسحاق بن إبراهيم الفارسي (٣٥٠) تحقيق د احمد مختار عمر /
قاهرة ١٣٩٥ هـ
- حسبه الاسموسي على الفية ابن مالك - حاشية الصبار
- حسبه الحاربردي لشافعية ابن الحاحب (ضمن مجموعة الشافعية من علمي الجيزف
والخط) عالم الكتب / ط ثالثة / ١٤٠٤ هـ صورة

- شرح شافية ابن الحلبي / الرعي محمد بن الحسن الإسترابادي (٦٨٦) تحقيق محمد نور الحسن وزميله / ط ١٣٩٥ هـ بيروت صورة نشر دار المعارف مكة
- شرح شواهد الشافية / عبدالقادر البعداوي (١٩٢) شرح شافية الحاحب
- شرح الفصل يعقوب بن يعقوب (٦٤٣) صورة عن الطبعة الأولى
- الصحاح / الجوهري (٣٩٣ تقريباً) به احمد عبدالغفور عطار
- عروض الوراق / الجوهري (٣٩٣ تقريباً) تحقيق د صالح جمال سوي مادي مك الثقافي / ١٤٠٦ هـ مكة
- القاموس الفيروز آبادي (١١١٦) هـ باله ١٣٠٦ هـ مصر
- القول الفصل في التصغير والسمت والوقف والامانة وهمزة الوصل / عبدالحميد عسر د ثانية ١٤٠٩ الجامعة الإسلامية العربية مود
- الفوائد والمطيبات في الامثال والاعلار / عبدالسميع سنده هـ باله ١٣٠٠ القاهرة
- الكتاب ممنوعة عمرو بن محمد / ١١٠٠ هـ د احمد بن يحيى بن السلام هادى مود
- لسان العرب ابن منظور (١٠١١) هـ د حسن طرب بيروت
- الصحاح المبه الموسوي (١٠٠٠) هـ د الناص مصطفى الحسى القاهرة
- المعرب للحوالفي (١٠٠٠) هـ د يحيى احمد محمد سكر هـ ثانية ١٣٨٩
- المعنى في مصرف الاعمال / محمد عبد الحالى عصمة (١٠٠٠) هـ د اولى ٣٠٠ دار العهد الحديث القاهرة
- المختص المود (١٠٨٥) هـ د يحيى محمد عبد الحالى عصمة القاهرة
- المصنف ابن حنى (٣٩٢) هـ د يحيى ابراهيم مصطفى وعبد الله امير القاهرة
- نظم الفوائد ابن مالك (٦٧٢) هـ د تحقيق د سليمان العايد مجلة جامعة ام مود العدد الثاني
- الوائى في التصغير والسمت والوقف والامانة وهمزة الوصل / احمد ابراهيم عسر د رابعة ١٤٠٨ / الجامعة الإسلامية / المدينة المورة

١٠٠
١٠١
١٠٢
١٠٣
١٠٤
١٠٥
١٠٦
١٠٧
١٠٨
١٠٩
١١٠
١١١
١١٢
١١٣
١١٤
١١٥
١١٦
١١٧
١١٨
١١٩
١٢٠
١٢١
١٢٢
١٢٣
١٢٤
١٢٥
١٢٦
١٢٧
١٢٨
١٢٩
١٣٠
١٣١
١٣٢
١٣٣
١٣٤
١٣٥
١٣٦
١٣٧
١٣٨
١٣٩
١٤٠
١٤١
١٤٢
١٤٣
١٤٤
١٤٥
١٤٦
١٤٧
١٤٨
١٤٩
١٥٠
١٥١
١٥٢
١٥٣
١٥٤
١٥٥
١٥٦
١٥٧
١٥٨
١٥٩
١٦٠
١٦١
١٦٢
١٦٣
١٦٤
١٦٥
١٦٦
١٦٧
١٦٨
١٦٩
١٧٠
١٧١
١٧٢
١٧٣
١٧٤
١٧٥
١٧٦
١٧٧
١٧٨
١٧٩
١٨٠
١٨١
١٨٢
١٨٣
١٨٤
١٨٥
١٨٦
١٨٧
١٨٨
١٨٩
١٩٠
١٩١
١٩٢
١٩٣
١٩٤
١٩٥
١٩٦
١٩٧
١٩٨
١٩٩
٢٠٠

دراسات في :

العلوم التربوية والنفسية

١٠٠
١٠١
١٠٢
١٠٣
١٠٤
١٠٥
١٠٦
١٠٧
١٠٨
١٠٩
١١٠
١١١
١١٢
١١٣
١١٤
١١٥
١١٦
١١٧
١١٨
١١٩
١٢٠
١٢١
١٢٢
١٢٣
١٢٤
١٢٥
١٢٦
١٢٧
١٢٨
١٢٩
١٣٠
١٣١
١٣٢
١٣٣
١٣٤
١٣٥
١٣٦
١٣٧
١٣٨
١٣٩
١٤٠
١٤١
١٤٢
١٤٣
١٤٤
١٤٥
١٤٦
١٤٧
١٤٨
١٤٩
١٥٠
١٥١
١٥٢
١٥٣
١٥٤
١٥٥
١٥٦
١٥٧
١٥٨
١٥٩
١٦٠
١٦١
١٦٢
١٦٣
١٦٤
١٦٥
١٦٦
١٦٧
١٦٨
١٦٩
١٧٠
١٧١
١٧٢
١٧٣
١٧٤
١٧٥
١٧٦
١٧٧
١٧٨
١٧٩
١٨٠
١٨١
١٨٢
١٨٣
١٨٤
١٨٥
١٨٦
١٨٧
١٨٨
١٨٩
١٩٠
١٩١
١٩٢
١٩٣
١٩٤
١٩٥
١٩٦
١٩٧
١٩٨
١٩٩
٢٠٠

دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة
الانجليزية ومستوى انجازهم في الدراسة
الجامعية بجامعة الملك فهد
للبتروول والمعادن

إعداد

د . صبحي عبد الحميد قاضي*

* الدكتور صبحي عبد الحميد قاضي ، حصل على الدكتوراة في إدارة التعليم من
جامعة دنفر بولاية كولورادوا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٦ م ويعمل
أستاذًا مشاركًا بكلية التربية بالطائف

ملخص البحث

يتم التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن باللغة الانجليزية . ويأتي جميع طلاب الجامعة تقريباً من المدارس الثانوية السعودية التي لا تقدم لطلابها سوى قدرًا محدوداً من اللغة الانجليزية . لذلك فإن الجامعة أعدت لمن يرغبون الالتحاق بها برنامجاً مكثفاً في اللغة الانجليزية مائة التحضيرية حيث يتم قبولهم في الجامعة (من ضمن شروط أخرى) من أساس التقديرات التي يحصلون عليها في نهاية البرنامج . ولقد عنيت هذه الدراسة بحصص العلاقة بين تقدير الطالب في اللغة الانجليزية للغة التحضيرية وانجازه في الدراسة . حيث إن نه قوله فيها : وحري قياس الإيجاز بواسطة عدد الساعات التي ينمها الطالب . وحج في أول فصلين دراسيين من دراسته الجامعية بالإضافة إلى معدله التراكمي خلال نفس بعض الدراسين .

كان عدد أفراد العينة حسب طالبات من أسوأ السنة التحضيرية وقلوا في الدراسة الجامعية . حيث دراستهم (فصلين دراسيين) فيها . تم تتبع هؤلاء من خلال سجلاتهم الرسمية حسب حصص بقدراتهم في اللغة الانجليزية للغة التحضيرية . وتقديراتهم في الفصلين الأولين . من دراستهم الجامعة وعدد الساعات المعتمدة التي أنفوها بحاج . ثم أخرى اعتباراً . وحسب معامل الارتباط لمعرفة مدى العروق والعلاقات بين المتغيرات تحت الدراسة . - فوجد نتائج هذا البحث بحوث سابقة أحرزت في نفس الاتجاه ولكن على طلاب من مختلف أخرى ويدرسون في الولايات المتحدة وعلى مستوى الدراسات العليا . فوجد أن - مدافاً في بعض النتائج وأحلاماً في المعنى الآخر .

وجد أن هذا البحث يؤيد الدراسات السابقة في عدم وجود علاقة بين تفوق الطالب في اللغة الانجليزية وتحصيله في العلوم الطبيعية الأساسية والتطبيقية (الهندسية) علماً بأن الطالب من في الدراسة الجامعية في الجامعات التي أحرزت فيها كل هذه الدراسات إلا إذا كان سواه في اللغة الانجليزية لا يقل عن مستوى معين يختلف حسب الجامعة .

واحدت نتيجة هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها لم تثبت وجود علاقة بين مستوى الطالب في اللغة الانجليزية ومعدل عدد الساعات التي يهيئها في الفصل الدراسي . حيث من عامة الدراسي الأول في الجامعة . وقد يكون هذا الاختلاف ناتجاً من الاختلاف في نسبة ونوع الإرشاد الأكاديمي الذي تتبته الجامعات مع طلابها .

وخلصاً من عدم وجود ضرر على الطالب ناتج عن دراسته باللغة الانجليزية كما جاءت من هذا البحث . كانت التوصية بضرورة استمرار جامعة الملك فهد في تدريس العلوم . كموادها باللغة الانجليزية رغبة في تحقيق التنوع المطلوب في التعليم العالي وتحققها . - مع ملاحظة في نقل وتطوير التكنولوجيا لهذا البلد المبارك .

ينسب إليه وذلك لاستعداد تأثير العوامل الأخرى المصاحبة للاغتراب والتي تساهم
 بمدة شوائب في النتائج . ومثال تلك الشوائب تأثير الاختلاف الاجتماعي في
 تعليم ومدى في البلد المضيف والعوامل النفسية المتعلقة بالبعد عن الأهل
 .

من حيث مستوى بحث فكرة هذا البحث وهي دراسة العلاقة بين مستوى
 الطلاب في اللغة الإنجليزية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي إذا كانوا يدرسون في
 مدينة عربية سعودية باللغة الإنجليزية ومدى نتائج نتائج الدراسات
 باللغة حتى تحريث في تولدات متحده حار نفس الموضوع

بعد هذا البحث ، عمدت في جمعته تشجيع والدعم في الحصول
 من معديت بالمرء من تشجيع عن اسمه بخصيصه والتسجيل أثناء سنة
 ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م في بحثي عن موضوع جمعه في لغة تدريسي ١٤٠٥ /
 ١٩٨٥ م في آخره . فاستجاب استجاب لأدائه خلال الجامعة . ولقد
 ساهم في ذلك بالمرء من تشجيع (بعد من مؤبده في المعاد التراكمي
 ببحث جمعي) حتى ساهم من ضمن معديته استخدام اللغة
 بالمرء في اللغة . فاستجاب ببحث هذا عن راء الطلاب
 في هذه المدرسة فسيح بعد تشجيعه بمدرسه من خلال سبع حالات
 ساهم في ذلك من سحابة

ملحة البحث

المرء من هذه المدرسة هي تحقيق من وجود علاقة بين مستوى
 الطلاب في اللغة الإنجليزية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي بجمعة الملك فهد
 . ومعدن بالمرء العربية السعودية حيث أن لغة التدريس في هذه الجامعة
 باللغة الإنجليزية ، ومقدرة النتائج نتائج دراسات سابقة أجريت في الولايات
 المتحدة من خلال في جامعتها الدين بأنون من دول تحتها القومية أو الرسمية
 باللغة الإنجليزية

مقاييس :

١- الطلاب الحاصلون على معدل عام أقل من ٧٠٪ في اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد يحوزون معدلات تراكمية في دراستهم الجامعية أقل من المعدلات التراكمية التي يجزها اخصائون على معدل عام في اللغة الانجليزية يريد عن ٦٩.

٢- أثناء الدراسة الجامعية سوف يقي الطلاب اخصائون على أقل من ٧٠ كمعدل عام لمواد اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية عددًا من الساعات الدراسية المعتمدة في الفصل الدراسي يقل عن عدد الساعات الدراسية المعتمدة التي يقيها زملائهم الذين حصلوا على أكثر من ٦٩ كمعدل عام لمواد اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية

المعلومات المستخدمة في الدراسة

١ - الدرجة التي حصل عليها الطالب في كل من فصل الأول والفصل الثاني للسنة التحضيرية

٢ - معدل درجات الطالب في كل من فصل الأول والفصل الثاني لسنة الأولى التي يقل فيها الطالب لدرسته حاصبه

٣ - مجموع عدد الساعات التي يقيها الطالب خلال الفصل الأول والثاني لسنة الأولى التي يقل فيها الطالب لدراسه جامعية

وصف العينة :

تم اختيار العينة من خلال تتبع السجلات لدى المسؤولين في السنة التحضيرية والتسجيل بأثر رجعي لخصر عينة من الطلاب الذين أنهوا السنة التحضيرية وتم قبولهم في الدراسة الجامعية وأنهوا فصول دراسيين من الدراسة الجامعية .

وقد تم توزيع عينة الدراسة في مجموعتين :

١ - الطلاب الذين حصلوا على معدل في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية بين ٧٠٪ عن

٢ - الطلاب الذين حصلوا على معدل في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية

عن ٦٩ /

ومع أن هذه الدراسة قد تم إجراؤها على طلاب جامعة الملك فهد للبترول
، نغادون فإن بالإمكان تعميم النتائج على كل جامعة أو كلية تستخدم لغة تدريس
مع طلابها تختلف عن لغتهم القومية في العلوم الطبيعية والاساسية والتطبيقية ولا
يقتصر نتائج عن طلاب العلوم الاساسية والعلوم التطبيقية الأخرى .

المقدمة

تم حساب نسبة من الطلاب الذين يدرسون في جامعتهم الجامعية باختيار المواد
صغيرة لمختصين في العلوم والهندسة وذلك في مجموعتين

مجموعة الأولى

٢٣ طالب حصلوا على معدل في اللغة الإنجليزية نسبة التحضيرية يقل عن
١٠ وهو أفضل من دراسة جامعتهم

مجموعة الثانية

٢١ طالب حصلوا على معدل في اللغة الإنجليزية نسبة التحضيرية يزيد عن
٦٥ وهو أفضل من دراسة جامعتهم

مقدمة الدراسة

١. حكومة المملكة العربية السعودية لا تدخر وسعاً في سبيل نشر التعليم
.. في المملكة ولقد حظي التعليم العالي بنصيب سخي من دعم الدولة
- وهي معبوي ويشهد على ذلك الجامعات السبع في أنحاء المملكة والفروع
خدمته التابعة لبعض تلك الجامعات

وتعد راعت الحفظ الموسوعة للتعليم الجامعي ألا تكون أي جامعة من
جامعات السبع صورة مكررة لأي جامعة أخرى . ويأتي هذا الاتجاه متمشياً مع
مبدأ، في الدراسات والتقارير حول أساس نجاح التعليم العالي الأمريكي في
حيز أهدافه إن أبرز تلك الأسباب هو تنوع التعليم العالي في الولايات

المتحدة^{١٦} . وكذلك نجد انحاطا كثيرة من التنوع في بقية الدول المتقدمة صناعيا^{١٧} .

ولعل من أبرز مظاهر التنوع في التعليم الجامعي في المملكة استخدام اللغة الانجليزية في التدريس بجامعة التورن ونغتون (جامعة الملك فهد حاليا) وإنشاء مركز بلنحق به الطلاب لمدة عام في حالات تعداديه قبل انحاقهم باخدمه لكي يتم اعدادهم اللغوي قبل الدراسه

وكما هي الحال في اى مؤسسه تربويه عن لاعلاق . هناك من الطلاب من يحجول في اكمل دراسه ومهمه من خلف لأسباب موعه

ولكن وضع جامعه ملك فهد مختلف في بلعه لندرس به هي لغة الانجليزية فعليه لانه لاسمعه لانه عن سخدمه بلعه لاجتريه وذلك في حالة احقاق سبه من طلاب في كبره سبه به ومن هه سبه حوجه الى هه الدراسه

إن هذه التدرجه سوف تحقق من وجود علاقه بين مستوى الطلاب في اللغة الاجتريه ومستوى كبره لادتنى باخدمه ملك فهد حيث به استخدام اللغة الانجليزية في لندرس . فمى حبه عدم وجود هذه العلاقه ور احقق الطالب في كمل دراسه باخدمه به سبب لاختلف عن لأسباب بين كعدده لى طلاب في جامعه كبرى وإن ثاب لندرس بلغة العربيه . فمى حاله وجود هذه العلاقه فإن لعدده ككس في عدد من التوسيعات تناسب مع الاهداف التى يسعى باخدمه كبره ككس . فمى لاسك فيه أن الطالب بين يتعثر في إبحار اهدافه التعليميه سبب اللغة فيه يصيح وقت لندرس . فمى زملائه في قاعة لندرس وفي العمل ونصب سرح من التوير

ولقد ركزت هذه الدراسه على إبحار الطلاب خلال أول فصل دراسيهم الجامعي لأن الدراسات تسبقه التى احريت على الطلاب الاحد الجامعات الأمريكية أثبتت أن أول فصلين دراسيين تمثل الفترة الخرجه للطلبيات المهارات اللغويه حيث وجد أنه بعد هذه الفترة أما أن يستمر لندرس الجامعة نفسها أو أن يتقل إلى جامعة أخرى تبدو له أن متطلباتها أسهل .

مطلبات الجامعة التي بدأ فيها لو أن يقوم بتغيير تخصصه ، أو يتوقف عن الدراسة
ويعود إلى وطنه .

تعريف المصطلحات :

١ - مستوى الطالب في اللغة الانجليزية للسنة التحضيرية هو حاصل جمع تقديره
من مائة درجة في الفصل الأول وفي الفصل الثاني للسنة التحضيرية مقسوما
على ٢

٢ - واحد أكاديمي لطلاب يشتمل على عدد الساعات الدراسية التي يهيئها
الطالب لدراسة ، ونعدل العددي التراكمي

٣ - ساعات دراسية هي العبة العددية التي تعطى للمواد المختلفة بحسب مدة
عدد مرات المعاد المخطوطة لمرده كل أسبوع على مدى الفصل الدراسي ،
فكل لمة أسبوعي لأي مدة مدته ٥٠ درجة بحسب ساعة دراسية واحدة ،
مثل لمة بحسب ساعة وهكذا

٤ - فصل دراسي مدته نصف السنة الدراسية تقريبا وينتهي بامتحانات نهائية
وعبرت نهائية يحصل عليها الطالب في المواد التي سجل فيها .

٥ - معدل العددي بدرجة الطالب في الفصل الدراسي الواحد أو معدله
العددي التراكمي من بداية دراسته إلى آخر فصل دراسي أنهاء الطالب بحسب
في جامعة الملك فهد كما يلي

معدل ١ يمثل ٤ نقاط عن كل ساعة دراسية

معدل ٢ يمثل ٣ نقاط عن كل ساعة دراسية

معدل ٣ يمثل نقطتين عن كل ساعة دراسية .

معدل ٤ يمثل ١ نقطة ، عن كل ساعة دراسية

معدل ٥ يمثل صفر نقطة .

و نعدل العددي لدرجات الطالب بحسب بقية (مجموع النقاط المحسوبة
: صفر التقديرات وعدد الساعات الدراسية) على عدد الساعات الدراسية التي
سجل لطلاب تقديرات فيها .

مثال : طالب حصل في مادة بثلاث ساعات دراسية على تقدير ٨٠ - وحصل في مادة ساعتين دراسيتين على تقدير ٩٠ - وحصل في مادة أخرى ساعتين دراسيتين على تقدير ١٠٠ - فإنه يحصل على معدل يساوي

$$80 \times 3 + 90 \times 2 + 100 \times 2$$

$$= 400 + 180 + 200$$

أي نحو ٢٠٣ نقطة وذلك يعني أن تقديره العام أعلى من () بقدر الكسر العشري الناتج

٦ - الحاج الأكاديمي يعني بموافقة الطالب على معدل عددي تركمي لا يقل عن () بنقطة

الدراسات السابقة

استخدم الباحث سجلات في جامعة دار من مدته سنت عند بدء

للتعلم والقبول بالدراسة

A University Microfilms Ann Arbor Michigan USA

وذلك للحصول على فئته بدوي وموسم في الأبحاث ذات العلاقة به البحث

ولقد لوحظ أن معظم الأبحاث التي سوف فيها خصائص البحث على الدقيق التي اهتمت على الطلاب الذين يدرسون في جامعة لوزان المتحدة الأمريكية تحت في السبب والتسبب

ولعل من أكثر الدراسات علاقه بالموضوع دراسة أجراها معهد

of International Education

في عام ١٩٦٧ - ١٩٦٨ م على الطلاب الذين يدرسون في جامعة الأمريكية ووجد أن الذين تخصصوا في العلوم الإنسانية تطلوا قاعده فون : اللغة الانجليزية من الذين تخصصوا في الهندسة والعلوم التطبيقية صفة م ولكن الدراسة لم تحدد بالوسط المستوى المطلوب في اللغة الانجليزية من قبل الطلاب (١)

والدراسة الأخرى ذات العلاقة هي التي أجريت لمعرفة اللغة الرسمية المتكلمة

للحكم على نجاح الطالب الذي يأتي للدراسة في الجامعات الأمريكية من دولة لا يتحدث فيها باللغة الإنجليزية . وكانت نتيجة الدراسة أن من بين ١٢١ طالبا في العينة أمضى ٩٠ منهم الفصل الدراسي الأول بنجاح من دراستهم الخامسة . أما الباقون فانسحبوا من الجامعة أثناء الدراسة أو بعد ظهور النتائج لعدم مرضية باللغة لبعضهم^(١)

أما الدراسة الثالثة فهي التي ركزت اهتمامها على طلاب الدراسات العليا الذين يأتون من دول أحسبهم إلى الجامعات الأمريكية^(٢) . وكانت نتيجة هذه دراسة وجود علاقة طردية بين نتيجة الطالب في اختبار المقدرة في اللغة والتجريبه وعدد الساعات التي يهبطها في أول فصلين دراسيين من دراسته حرمه . وعنده وجود علاقة بين نتيجته في الاختبار نفسه ومعدله التراكمي . بالإضافة إلى أن هذه الدراسة اهتمت بطلاب الدراسات العليا من الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة وعددهم ٢١٣ طالبا بأن أغلبهم من دول لها حكومتهم واسع باللغة الإنجليزية مثل الهند وباكستان وكوريا الجنوبية وحبوب أمريكا . أما عدد الطلاب العرب فكان عددهم في العينة ثلاثة فقط كلهم من دول

من بقية الدراسات فكانت تركز على مواضيع متعددة مثل مشكلات التكيف الاجتماعي والصدمة الثقافية Culture Shock وفعالية الاختبارات المعيارية تصور الطلاب الأجانب في الجامعة الأمريكية مثل اختبارات .

1 - TOEFL (Test of English As A Foreign Language)

2 - MITELP (Michigan Test of English Language Proficiency)

3 - ALGU (American Language Institute Grammar Usage Test)

ويشير هذا البحث الذي يجري في المملكة عن البحوث التي أجريت في دول المتحدة في أن هذا البحث تأثر بنتائجه بعينة عن بعض المؤثرات المصاحبة سببه (مثل التكيف الاجتماعي والصدمة الثقافية) ، والابجائية (مثل قراءة صحف باللغة الإنجليزية وممارسة اللغة الإنجليزية في الحياة اليومية) لكي تولى

يوضح أكبر ومدرجة لعمل من القاء العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية ومستوى انجازهم في الدراسة الجامعية لمجموعة متحاسة من الطلاب .

كما أن هذا البحث عد تقدير مستوى الانجاز لم يأخذ المدرجات فقط .
الاعتبار ولكن أيضا عدد الساعات التي يهبط الطالب في الفصل الدراسي

البيانات

بالرجوع إلى المنحوي (١) والمنحوي (٢) في نهاية بحث كمودحين س. ح. كافة الأقسام في جامعة خنت عهد ميرون ونعدون في عمليه لإرساد دراسة للطلاب ولا يخرج عنه إلا عدد نصف ساعة من رسوم الطالب في مادة واحدة ، أحد عدد أقل من عدد مقترحه لأسب كدتيه وتحقيه ويلاحظ المقصود بالنسبة الأولى هو النسبة لحصريه ، والمقصود بالنسبة الثانية هو الأولى من الدراسة اجمعيه . كما يلاحظ أن الطالب في السنة الأولى من الدراسة الجامعية يأخذ جميع المواد بضعه لاحتصريه في عدد ساعتين في التربية البدنية كل فصل ساعة وماده واحده في التنزه الإسلاميه وهي المادة رقم (١١١) . ساعات معصود

وحيث أن التربية البدنية تدخل تقديراتها من ضمن المعدلات التي هي مبدئية لا تعتمد على لغة معينة ، وحيث أن الثقافة الإسلامية تدرس في العربية ، فلقد استعدت التربية البدنية والثقافة الإسلامية عدد حصص الساعات وحساب المعدلات التركمية في الجدول التالي لكي تكون الساعات إطار هذه الدراسة وهو دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية ومستوى انجازهم في الدراسة الجامعية

وكما هو متوقع كانت هناك حالات يبدو منها أن الطالب اعفى من التربية البدنية إما في الفصل الأول أو في الفصل الثاني أو فيها معا ، وهذا بحسب حالة الطالب الصحية لأن التربية البدنية يجب أن تؤخذ في وقتها ، ولا تعويضها في فصول دراسية أخرى لكي تؤدي الهدف المنشود منها . كما كانت

لأنه يأخذ الطالب مادة الثقافة الإسلامية في أي من الفصلين الدراسيين كما
 مرسوم له في الموضح ، وهذا يمكن تصديره بأربعة احتمالات ، إما أن يكون
 قد قدمها من حدوده لتعثره فيها أو أنه قرر تأجيل أخذها بموافقة من
 سببه لأكد يمي ، أو أنه من الطلاب غير الناطقين باللغة العربية الذين لديهم
 ح - سببه في الجامعة أو أنه من الطلاب غير المسلمين من أبناء أعضاء هيئة
 من جامعة من غير المسلمين

في حدود الثاني يمثل العمود (١) رقم الطالب في العينة ، والعمود (٢)
 صدر الطالب في مواد اللغة الانجليزية فقط في السنة التحضيرية وهذا
 صحت في المواد عدد صحيح ، والعمود (٣) تمثل عدد ساعات المواد التي
 صحت باللغة الانجليزية في أول فصل دراسي من الدراسة الجامعية ،
 صحت (٤) من المعدل الكلي لساعات انوارده في العمود (٣) أي للمواد
 صحت باللغة الانجليزية فقط في أول فصل دراسي من الدراسة
 صحت

(8)	(7)	(6)	(1)
२.७१	२२	१०	१
२.२२	२२	७१	२
२.२१	२६	८०	३
२.२१	२७	१२	४
२.१०	२८	१०	५
२.११	२१	१२	६
२.७१	२०	१६	७
२.०१	२२	७०	८
२.६१	२६	१०	९
२.१६	२८	७१	१०
२.०१	२१	११	११
२.०८	२२	१०	१२
२.७१	२०	१२	१३
२.१०	२१	७१	१४
२.००	२०	७७	१५
२.३१	२७	७१	१६
२.००	२६	७१	१७
२.२२	२६	११	१८
२.३७	२६	७०	१९
२.३०	२१	७७	२०
२.१८	२१	८०	२१
२.३२	२१	७१	२२
२.१२	२०	८१	२३
१.२२	२६	७१	२४
२.१६	२७	७१	२५

(8)	(7)	(7)	(1)
1,92	27	72	27
2,22	20	77	27
1,97	21	70	28
2,29	29	71	29
1,09	22	80	30
2,70	20	72	31
2,70	31	82	32
1,01	29	82	33
2,27	23	72	32
1,70	28	70	30
2,82	28	71	37
2,27	22	11	27
2,12	22	70	28
2,00	22	17	29
2,19	31	72	20
2,21	28	78	21
2,01	21	71	22
1,99	22	79	23
2,28	27	70	22
1,29	31	70	20
1,07	22	72	27
1,91	22	82	27
2,02	20	71	28
2,09	22	77	29
2,10	22	70	30

تحليل النتائج :

- ١- تم استخدام مقياس (ت) - T Test - لمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين له دلالة احصائية استخدمت المعادلة التالية (١)

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

حيث : \bar{X}_1 ، \bar{X}_2 : متوسط الحساب للمجموعتين
 s^2 : ج. ح. الأخطاء عن s^2
 n_1 : عدد الأفراد في أي من العنصرين
 أما درجات الحرية فمعددها $n_1 + n_2 - 2$

- ٢- تم استخدام المعادلة التالية (٢) لاختبار معامل الارتباط بين معدل التقدير في الاحصائية للنسبة لخصايه وكل من

(أ) عدد الساعات التي تنفقها الطلاب في أول فصلين دراسيين من الجامعة

(ب) المعدل التراكمي للفصلين الدراسيين من النسبة الأولى للدراسة حده

$$r = \frac{n \sum X_1 X_2 - (\sum X_1)(\sum X_2)}{\sqrt{[n \sum X_1^2 - (\sum X_1)^2][n \sum X_2^2 - (\sum X_2)^2]}}$$

- حيث : r : وهو معامل الارتباط بين X_1 و X_2
 n : معدل التقدير في اللغة الانجليزية للنسبة التحصيلية
 $\sum X_1$: المتغير المقابل لـ X_1 وهو ما أن يكون عدد الساعات التي تنفقها في أول فصلين دراسيين من دراسته الجامعية أو أن يكون المعدل التراكمي للدراسيين .

أولاً اختارات : (درجات الحربة = ٤٨)
الجدول (١)

الدرجة عند مستوى ٠.٠٥	١	٢	٣	٤	٥	٦
غير دالة	٠.٨٤٧	٧٧.٥٦	٦٦.٧٨	٢٧	٢٣	٢٠
غير دالة	٠.٣١٢	٢.٦٥	٢.٥٩	٢٧	٢٣	٢٠

معامل الارتباط بين معدل التقدير في اللغة الانجليزية وكل من عدد الساعات
يدرسه ويعدل به كمي . وبين الجدول (٢) هاتين العلاقتين :

الدرجة عند مستوى ٠.٠٥	قيمة (ر)	القيمة (د)
غير دالة (لا يوجد علاقه)	٠.١٦٦	٠.١٦٦
غير دالة (لا يوجد علاقه)	٠.١٠٧	٠.١٠٧

جدول (٢)

بعد مرور من قيمتي (ر) في الجدول (٢) ان التمييز ليس لها دلالة احصائية أي
لا يوجد علاقه بين المتغيرين وذلك استناداً إلى الجداول الاحصائية (٩)
حيث نجد ان ٤٨ . حيث تشير الجداول الاحصائية إلى ان اقل قيمة لمعامل الارتباط
ليكون ٠.٢٧٣ . ليكون ها دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ .

نتائج

من خلال الفرضية الأولى أمكن اختيار العلاقة بين مستوى الطالب في اللغة
الانجليزية ومستوى ابحاره في الدراسة الجامعية بجامعة الملك فهد
٠٠ معدل التي تستخدم اللغة الانجليزية في التدريس . والفرضية الأولى تنص

٥٠٠١٨) أى أن العلاقة مع أنها عكسية فهي غير مثالية .
ذلك إلى تصور في الإرشاد الأكاديمي .

ب) أن من صمم متطلبات الجامعة أن يدرس الطالب خلال عامه الأول موادها
في الثقافة الإسلامية باللغة العربية وكذلك التربية البدنية ويدخل حصة
في المعدل التراكمي

ومع أن سنة هذه المواد إلى المواد التي يأخذها الطالب باللغة
الإنجليزية سنة فصلة (أطر الملحق ١ . الملحق ٢) إلا أنه تم استبعادها
في تحليل البيانات في هذه الدراسة بحيث كاد التحليل منها على المواد التي
يدرس باللغة الإنجليزية فقط

مادة النتائج بالدراسات السابقة

١) خلاف سحرة بحث Hamlin (٦) الذي استعرضه في الدراسات
سابقة ، والذي أحرى على خلاف في الدراسات العليا وأمريكا وكانت
نتيجته وجود علاقة بين الطالب في امتحان المقدرة في اللغة الإنجليزية
وعدد الساعات التي يذهب الطالب سحاح في أول فصلين دراسيين فإن
هذا البحث لم يجد مثل هذه العلاقة أى أن نتيجة هذا البحث لم تدل
على أن الطالب الذي سمع مستوى اعلى في اللغة الإنجليزية يمكنه إكمال
عدد أكبر من المواد التي يأخذها بالإنجليزية في الفصل الدراسي الواحد
مقارنة بالطالب الذي لا يتمتع بنفس القدر من التمكن في اللغة
الإنجليزية وقد يكون الفرق بين النتيحتين راجعاً إلى اختلاف بين
الجامعتين في أساليب الإرشاد الأكاديمي للطلاب من حيث السماح
لطالب بالتسجيل في أكثر من عدد معين من الساعات إذا كانت هناك
مؤشرات تدل على تمكنه من إهانتها سحاح

٢) تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة البحث نفسه (٦) في عدم وجود علاقة
بين المعدل التراكمي لأول فصلين من الدراسة الجامعية ومستوى الطالب
في اللغة الإنجليزية قبل أن يبدأ الدراسة الجامعية (علماً بأن هناك مستوى
أدنى في اللغة الإنجليزية لا يقبل الطالب في الدراسة الجامعية إلا إذا
حققه ، ويختلف هذا المستوى باختلاف الجامعات) .

إن جامعة الملك فهد للبترول والمعادن جامعة لها شهرتها العالمية في مجالات التكنولوجيا من خلال برامجها في العلوم والمهندسة شتى فروعها . وتتميز الجامعة بأنها تستخدم اللغة الانجليزية لتدريس جميع المواد التابعة للأقسام الأكاديمية المتخصصة بها بالرغم من أنها في المملكة العربية السعودية . ولا يخفى عن المتبحرين أن الجامعة - منذ استخدامها للغة الانجليزية تقع بين تيارين ، أحدهم يؤيد استخدام اللغة الانجليزية لأسباب أهمها سرعة الاقادة من الرجوع والأبحاث العالمية بدلا من انتظار ترجمتها إلى لغة العربية ، وكذلك يمكن الاستفادة من أحسن الكفاءات العلمية من أعضاء هيئة التدريس بدلا من - ما أحسن الكفاءات التي تتحدث باللغة العربية حيث أن لغة المتحدثين باللغة الانجليزية هي في مجالات التكنولوجيا لغة العرب .

أما التيار المعارض لاستخدام اللغة الانجليزية في التدريس فمسند أمرين ، أولها يأتي من مظهر اسمه الأمة وإحدى أوصافه حيث حيث أنه محل اللغة العربية في عمر دارها . ويعد ذلك الأدلة والبدوات والفتاوى - صلاحية اللغة العربية لأن تكون لغة علمية .

أما الأمر الثاني الذي مسد إليه التيار المعارض فيتعلق بالنقص على الطالب الذي يدرس اللغة لا يجيده عدم صرف يكون مستوى ابحاره متدنا . - بشكل ويترك الدراسة وهذا الأمر - بخلاف الأمر السابق الذكر - يمكن ينصح للدراسة والتحصيل والتحليل الاحصائي الدقيق . وكان هذا - لهذه الدراسة

لقد اهتمت هذه الدراسة معرفة مدى العلاقة بين مستوى النقص في الانجليزية مثلا في تقديره في اللغة الانجليزية في السنة التحضيرية - - - - - انجازة الأكاديمية مثلا في محوريين هما عدد الساعات المعتمدة التي يتمها - - - - - نجاح في أول فصلين دراسيين بعد السنة التحضيرية ومعدله التراكمي - - - - - الفترة .

ولقد تم اختيار المينة من الطلاب الذين أكفوا السنة التحضيرية في المملكة
الملك فهد للبترول والمعادن وتم قبولهم بعد ذلك في البرامج الجامعية والعلوم
ضخمة وهندسة) وأتموا صلبين دراسيين في المستوى الجامعي .

ولم تثبت هذه الدراسة وجود تلك العلاقة المفترضة بين تفوق الطالب في
معه الاحليلية وتفوقه في دراسته الجامعية باللغة الانجليزية في العلوم الطبيعية
هندسية . وذلك باستخدام احتار ، ت ، وبحساب معامل الارتباط . وهذه
سحة لا تعنى وجود أية أهمية لمستوى الطالب في اللغة الانجليزية إذ أن أدنى
معدل لتقدير اللغة الاحليلية في السنة التحضيرية في المينة هو ٦٥٪ وأن
سبب لضعف للدراسة الجامعية ممكن ولكن لا يعتبر أمراً عادياً إذا كان مستواه
... ذلك المعدل (وتأتى هذه المعلومة نتيجة لخدمة الباحث لمدة عام في لجنة
Academic Standing Comm. والتي كانت مهنتها الطر في الأمور الأكاديمية التي
عن الطلاب ومن صممها ترفيع طلاب السنة التحضيرية إلى المرحلة
خدمته)

وم بعدد من حيثيات وتأتى يمكن استنتاج ما يلي .
... يمكن الطالب الذي يسي السنة التحضيرية بجامعة الملك فهد للبترول
معدل معدل ٦٥٪ في اللغة الاحليلية أو ينافس في الإحراز الأكاديمي
حمى رميله الذي يسي السنة التحضيرية معدل أعلى من ٦٥٪ في اللغة
لاحليلية

... هناك حدا أدنى للمستوى في اللغة الاحليلية يضمن قدرة الطالب عل
سعه دروسه باللغة الاحليلية في دراسته الجامعية ، أما إحرازه الأكاديمي
محقق لمدى جهده واجتهاده كما هو الحال للطلاب الذي يدرس في جامعة
حري باللغة العربية

... يمكن تعميم هذه النتائج عل المواقف التعليمية الشبيهة بالموقف التعليمي
خدمته الملك فهد للبترول والمعادن من حيث أنها تبدأ بالطلاب من السنة
تحضيرية وأنها لا يوحد بها تخصصات نظرية باستثناء الإدارة الصناعية التي لم
حسب هذه الدراسة . كما أن الجامعة تضم طلاباً الغالبية العظمى منهم
خرجوا من المدارس الثانوية السعودية ، أى أن مجموعة طلابها تعتبر مجموعة

التي لا تنور المطالب الاحي الذي
 يدرس في الجامعات الأمريكية مثلاً ، إذ أنه يجد نفسه في موقف تافس
 ضيف مع الطلبة الأمريكيين . فكون أغلبية المجموعة متحذنه تعرض عن
 العلم أن يجب أن يرتفع مستوى وعحدة عطفه تثيب مع قدرات لأعربه من
 طلابه .

الخاتمة

مقارنة بالأنظمة التعليمية في الدول متعددة عمنه فإن نسقط عسبر
 الذي تسير عليه جامعة امك فهد للتزول وفعدد دور في سابع دور
 التعليم العالي في امكك وحق بعده اجرة لأمر يكون (ثم سدر
 الدراسات السبعة) ضروره للأدع ونسبر عمن هذ هذ سب و
 الدراسة أنه لا ضرر عن لعل من ذسه سبعة وأحدة (ثم سب و
 قد أعطت المجمع لأف حدر ونسب هذ هذ مضمون عن سب و
 العربية لن سائر سب يدرس جامعة هذ هذ في سبعة سبعة وأحدة .
 فاللغة العربية عمنه سب سب الكذبه الذي عمنه سب سب هذ هذ
 جامعات أخرى في امكك وكذبه سبعة ومعهده عمنه كنب يدرس
 العربية

وحت نت من هذ هذ سب سب عمنه وجود ضرر عن لعل سبعة .
 الدراسة باللعة الاحسرية فإن نسقط يدرس عمنه جامعة امك فهد سب و
 والمعاد ضروره في الوقت حذ لعل معلومات ونسب سب سب سب
 التي تتطلبها حفظ التنب وسب سب سب سب سب سب سب سب سب
 مستوى دولة كاليانك أم إذا تكرر عمنه جامعة امك فهد للتزول ومعهده في
 جامعة أخرى في المملكة هذ هذ يكس العيب لأن في ذلك حد من
 المطلوب . وأنا إذا وحذا الجامعة الأمريكية في القاهرة ، والجامعة ذمر
 بيروت ، فإن جامعة الملك فهد قد أعنت المملكة عن فروع جامعات حد
 مع ما قد تجره تلك الجامعات وراءها من أهداف حفية حارحة عن هذ هذ
 الواضحة .

والله ولي التوفيق

المراجع

(١) فصي، صحرى عبد الحفيظ، «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي للطلاب الجامعيين»، رسالة الخليل العربي العدد ١٠، ١٤٠٣، ٩٣-٩٣، مكتب التربية العربي للعولمة، حبيش، نوردي.

(2) Riesman, David, «Universities in Transition», *Dialogue* 12 (1973/74)

مكتب وكالة لاءلام لأمرىكة، وشطر

٣، صحرى، صحرى عبد حفط، فصاىأ حامىة ١٨٩-٢٣٤، دأر الاصلأ، العلم، ١٤٠١هـ

(4) Grant, Walter B. «Foreign Students Enrolled in American Institutions», *Education*, Institute of International Education, 1968

(5) Sullivan, B. Don, «Is Foreign Student Success Related to TOEFL Score?»

سنة ١٩٨٠، جامعة مسو، فى دولاب، الولايات المتحدة،

(6) Hamlin, L. «An Analysis of the Relationship Between English I Proficiency Scores of Entering Foreign Graduate Students and Their Academic Achievement»

سنة ١٩٧٢، جامعة مسو، دولاب المتحدة، ١٩٧٢هـ

٣، حاد، عدله سند، المؤشراأ التربوى واسأأام الرباصاأ فى العلم لاسنة ٢١٩، مكتب جوبأ فأرر، أسوء، ١٩٨٣هـ

سأع سبأ ١١٥

سأع سبأ أأأأ رفأ ١

• • • •

المواد المطلوبة والاختبارية في الدراسات الإسلامية والعربية

الملحق (١)

(المصدر: دليل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ١٤٠١ هـ من ٧٣)

أولاً. مواد الثقافة الإسلامية

على جميع الطلاب إتمام ٩ ساعات دراسية في ثقافة الإسلام عن سبعة -
(١) المواد الاختبارية: يجب على كل طالب إكمال مادة من أحد أدبيات في الترجمة المذكورة

دراسات إسلامية ١١١ ساعة - سنة

دراسات إسلامية ٢٢٢ ساعة - سنة

دراسات إسلامية ٣٣٣ ساعة - سنة

(٢) المواد الاختبارية: يجب على كل طالب إكمال مادة واحدة فقط من مواد أدبيات السنة

السنة النهائية لدراسة

دراسات إسلامية ٢٣٣ ساعة - سنة

دراسات إسلامية ٢٦٦ ساعة - سنة

دراسات إسلامية ٢٩٩ ساعة - سنة

(٣) مواد الثقافة الإسلامية باللغة الإنجليزية: يقدم لنفسه جميع المواد المذكورة أعلاه الاختبارية لتسكين الطلاب مستمعين محققين معاد غير لغة العربية - من ذلك من هذه المواد. ومن إكمال مصداق شرح دور السنة

ثانياً. مواد اللغة العربية

(١) على جميع الطلاب إتمام كل مادة من مواد أدبيات في اللغة العربية (مجموعة ٦ - دراسة) في الترجمة الدراسية المذكورة

دراسات عربية ٢٠٠ المعاني والآراء -

(ساعات)

دراسات عربية ٣٠٠ معاني النعم والمصنوعات العلمية -

(ساعات)

دراسات عربية ٤٠٠ قواعد اللغة العلمية العربية -

(ساعات)

(٢) مواد اللغة العربية لغير الناطقين بها : يجب على جميع الطلاب غير الناطقين باللغة

العربية - استئذالاً بالساعات الست المطلوبة في اللغة العربية أثناء الأوقات التالية :

دراسة عربية ١٠١ اللغة العربية لغير الناطقين بها (١) ساعتان

دراسة عربية ١٠٢ اللغة العربية لغير الناطقين بها (٢) ساعتان

دراسة عربية ١٠٣ اللغة العربية لغير الناطقين بها (٣) ساعتان

بمك - نصاب غير مسموح - إن أرادوا - استئذالاً مواد الثقافة الإسلامية بمواد أخرى

بشرط بعد موافقة القسم الذي يخصصه الطالب على المواد البدلية .

ب - عن جميع النصاب بمناه ٦ وحدات دراسية في العلوم الاجتماعية والسلوكية التي

مقدمها في الدراسات الإسلامية وتاريخه أو كونه الإدارة الصناعية .

• • •

الملحق (٢)

نموذج لتوزيع المواد على السنوات الدراسية بجامعة الملك محمد
 السنة الأولى هي التحضيرية وثلاثة هي السنة الأولى للدراسة الجامعية
 (المصدر: دليل جامعة الملك محمد، ١٤٠١ هـ، ص ١٦١)

متاهج الهندسة المدنية
 السنة الأولى

المرجع	المادة	معاملة	مجموع	المكان
				المصطلح الأول
٠٠١	الهندسة	١٥	٢	الإحصاء
٠٠١	الهندسة	٣	-	نوعية مدته
٠٠١	الهندسة	٣	-	رياضيات
٠٠١	الهندسة	١	٢	مدى مكافئته
٠٠١	الهندسة	١	٢	مدى مكافئته
				المصطلح الثاني
٠٠٢	الهندسة	١٥	٩	الإحصاء
٠٠٢	الهندسة	٣	-	نوعية مدته
٠٠٢	الهندسة	٣	-	رياضيات
٠٠٢	الهندسة	١	٢	مدى مكافئته
٠٠٢	الهندسة	١	٢	مدى مكافئته

السنة الثانية

الرقم	المادة	مختارة	غير	المجال
				الفصل الأول
١١١	تعصبة الإسلاميه	٢	-	سلامه عربيه
١٠١	عزاه ونكده (١)	٣	-	بحريه
١٠٠	الثانيه سديه	٣	-	سديه سديه
١٠١	المحصل والنكامل (١)	٣	-	مكتوب
١٠١	سديه سديه (١)	٣	٣	سديه
١٠١	نكده سديه (١)	٣	٤	سديه
١٠١	سديه سديه	١	٣	سديه سديه
١٧		١٧	١٠	الفصل الثاني
١٠٣	سديه سديه (٢)	٣	-	سديه سديه
١٠٠	سديه سديه	٢	-	سديه سديه
١٠٢	المحصل والنكامل (٣)	٣	-	مكتوب
١٠٢	سديه سديه (٢)	٣	٣	سديه
١٠٢	نكده سديه (٢)	٣	٤	سديه
١٠١	سديه سديه	١	٣	سديه سديه
١٧		١٥	١٠	

السنة الثالثة*

للمجال	الرقم	المادة	محاضرة	مختبر	ساعة
المفصل الأول إسلامية عربية تربية مدنية دراسات عامة رياضيات مدنية مدنية مدنية ميكانيكية	٢٠٠	نظامه والأداء	٢	-	٢
	١٠٠	التربية المدنية	٢	-	١
	-	اصحابه / سلوكه	٣	-	٣
	٢٠١	المفصل والتكامل (٣)	٣	-	٣
	٢٠١	المحور مدني	٣	-	٣
	٢٠٢	مدنية	٣	-	٣
	٢٠٣	مدنية مدنية	٣	-	٣
المفصل الثاني إسلامية عربية تربية مدنية رياضيات مدنية مدنية مدنية مدنية ميكانيكية ميكانيكية	٢٠٢	مدنية مدنية	٢	٣	١
	١٠٠	مدنية مدنية	٢	-	٢
	٢٠٢	مدنيات مدنية	٣	-	٣
	٢٠٣	مدنيات مدنية (١)	٣	-	٣
	٢٠٤	مدنيات مدنية (٢)	-	٣	٣
	٢١١	مدنية مدنية	-	٣	٣
	٢١١	مدنيك مدنية	٢	-	٢
	٣١١	ميكانيك مدنيك	٢	-	٢
			١٤	٩	

(٥) صفيف السنة الثالثة أو الرابعه للتدريب بالصاعه

الجزء الرابعة

الرقم	المادة	الصفحة	الجزء	المجلد
٣٠٠	المصطلحات العلمية	٣	-	الفصل الأول
٣٤١	المحوليات الهندسية	٣	-	سلامة عربية
٣٠١	أسود	٢	٣	حقوق
٣٠٥	التحليل الإشعاعي (١)	٣	-	مدى
٣٠٧	ميكانيكا (١)	٢	٣	مدى
٢٠٥	المواد الهندسية	٣	-	مدى ميكانيكا
١٨	٦	١٦		
٣٣٣	هندسة إسلامية	٢	-	الفصل الثاني
٤٠٣	الهندسة المدنية	٣	-	مدى
٣٠٤	مواضع شهرية	٣	٣	مدى
٣٠٦	هندسة مياه	٣	٣	مدى
٣١٣	هندسة نقل	٣	-	مدى
٣١٥	هندسة مسلحة (١)	٢	٣	مدى
١٨	٩	١٥		

٥ - مدى السنة الثالثة أو الرابعة للتدريب بالهندسة

التي الخاصة

الجلسة	الرقم	المادة	محاضرة	عدد	ساعة
الفصل الأول	—	الحياة في	(١)	٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
	٢١٤	الحياة في		٣	٣
	٢١٥	الحياة في		٣	٣
	٢١٦	الحياة في	(١)	٣	٣
	٢١٧	الحياة في	(١)	٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
الفصل الثاني	—	الحياة في	(٢)	٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
	٢١٨	الحياة في		٣	٣
	٢١٩	الحياة في		٣	٣
	—	الحياة في	(٢)	٣	٣
	—	الحياة في	(٣)	٣	٣
	—	الحياة في	(٤)	٣	٣
	—	الحياة في	(٤)	٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣
	—	الحياة في		٣	٣

مجموع الساعات ٣٩

تقنين إختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية

إعداد

د محمد حمزة أمير حان*

* د محمد حمزة أمير حان ، كلية التربية جامعة أم القرى
١٣٩١ - ١٣٩٢ هـ ، حصل على الدكتوراه في علم النفس التربوي كلية التربية جامعة
- - - - - يعمل الآن أستاذاً مساعداً بقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى ،
- - - - - حصل لأحدث المشورة في المحلات العلمية عسراً في بعض الجمعيات العلمية .

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى اختبار توراس للتفكير الابتكاري اللفظي النسبة (أ) - ترجمة عبدالله سليمان ، ولزاد أبو حطب - على البيئة السعودية (المنطقة العربية) - تطبيق الاختبار على عينة قوامها ٦١٦ طالب / طالبة من المرحلة الثانوية من السعوديين وغير السعوديين ، تم استبعاد ١٦٨ طالب / طالبة من غير السعوديين ، فاصبح العدد الكلي للعينة السعودية ٤٤٨ طالب / طالبة - تم حساب الصدق بطريقة

صدق التكوين العرسي وشمل

(أ) الانساق الداخل

(ب) معامل الارتباط بالاحصاء الأخرى

(ج) التحليل العاملي

كما تم حساب الثبات بطريقة

الأولى ثبات الصحيح ، وكانت معاملات الثبات كما يلي

الطلاقة ٩٩ .

المرونة ٩٣ .

الأصالة ٩١ .

الثانية معامل الفاكروماتج ، وكان يساوي ٨٩ .

هذا وقد أثبت نتائج الدراسة كل من ثبات وصدق أحصاء توراس للتفكير الابتكاري اللفظي ، وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية مما دفع الباحث إلى بناء المقاييس حسب بالأختار لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية

مقدمة

تعتبر هذه الدراسة محاولة متواصلة لتقنين اختصار توراس لصدق الابتكاري اللفظي (PTCT) النسبة (أ) على المنطقة العربية من المملكة العربية السعودية ، إذ أصبحت الحاجة ماسة للاختبارات النفسية في المجتمع السعودي ، يتعرض له هذا المجتمع من تغير سريع ، واحتياج لمواجهة التقدم والتطور ، تحمسه المجتمعات الأخرى ، ان بناء الاختبارات النفسية عملية ليست بسيطة ، انها تحتاج إلى كفاءات بشرية متخصصة ، وفترة زمنية طويلة وامكانيات وفيرة ، وقد لا تتوفر مثل هذه الأمور أو أحدها في مجتمع من المجتمعات

يلجأ بعض المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس إلى تقنين الاختبارات النفسية التي قام بإعدادها أشخاص آخرون في بيئات أخرى على البيئة المحلية لكن مع صالحة للاستخدام فيها بصورة موضوعية . هذا وقد قام الباحث باعتباره مختاراً نورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) ، للأسباب التالية :

- ١- أن اختار تورانس للتفكير الابتكاري واحد من أشهر الاختبارات العقلية التي وضعت لقياس هذا الجانب الهام من حياة الإنسان .

- ٢- أن هذا الاختبار استخدم بصورة فعالة في تقييم أثر البرامج التجريبية المختلفة ، ونظريات الماهج ، والوسائل التعليمية الحديثة ، وطرق التدريس

- ٣- استخدم هذا الاختبار في كل المراحل الدراسية من الروضة حتى مرحلة دراسات العليا (Torrance 1974 A)

- ٤- استخدم هذا الاختبار ، في ٣٦ دولة حتى عام ٦٧ م ، واستخدم في حوالي ٣٠٠ دراسة (Torrance 1967)

- ٥- كما حوّل هذا الاختبار كم هائل من الأبحاث العلمية والتقنية في أقطار مختلفة في كل من أوروبا ، وآسيا ، وأفريقيا ، وأمريكا الجنوبية (Torrance 1967)

- ٦- ثم - هناك منه يحتوي على ٨٠٠ موضوع عن الأبحاث والكتب ، التي سبقت الأبحاث الأصلية التي استخدمت اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (Torrance, 1980 : 244)

• اختار تورانس للتفكير الابتكاري T T C T اللفظي والمصور من حيث النسخة الشائعة الاستخدام في كثير من دول العالم ، مما دفع بالباحثين ترجمته إلى العديد من اللغات ومن ضمنها اللغة العربية حيث قام بترجمته مع سيد سليمان وفؤاد أبو حطب ١٩٧٢ م في البيئة المصرية : وقام الباحث الحالي باستخدام النسخة اللفظية (أ) .

وفد قام عداة سليمان وفؤاد أبو حطب ١٩٧٢ م باستخراج أوزان الأصالة من تكرار الاستجابات) من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة القاهرة مع (ضبط) . وبالتالي تكون تلك الأوزان صالحة للاستخدام في المجتمع

السرقة ولا تكون كذلك في غيره من المجتمعات . لأن الاستجابات التي أعتبرت
 سهلة في عينة النظم المصرية - وفقا لتكرارها - قد لا تكون كذلك في غيره من
 المجتمعات العربية مثلا . لأن استجابات المقصود غالبا ما تتأثر بمظاهر البيئة
 الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد . وملاحظ أن توراس (Toussaint 1962)
 قد أخذ ذلك بالاعتبار في دراسته الثقافية المقارنة ، إذ قام باستدراج أورز
 الأصالة لكل مجتمع من مجتمعات الدراسة الست - استراليا ، أمريكا (البروج) ،
 ألمانيا ، الهند ، ساموا ، أمريكا (البص) التي قام بدراستها

كما أشار هيدسون ورملاؤه (Hidson et al 1966) إلى أن هناك جانب يمكن -
 تؤثر فيها العوامل الاجتماعية والثقافية عند الاستجابة للاختبارات النفسية هي

١ - معنى المفاهيم المتشابهة

فالمفاهيم المتشابهة من المحتمل أن تعبر عن معنى مختلف نسبته من
 الثقافة وأعطى هيدسون ورملاؤه مثلا على ذلك عن معنى مفهوم "السرقة" -
 المراهقين الأمريكيين من المستوى الاقتصادي المتوسط ، حيث أن ذلك مفهوم
 يرتبط بسلوك سوء التوافق ، بينما نفس المفهوم يرتبط بالتوافق الجيد بين فرد
 من الطبقة المتفجرة ويعبر عنه حتى داخل الثقافة الواحدة بعد أن مفهوم
 السرقة له معاني وشائج مختلفة بعد لتجمعات المجتمعات التي يتكون منها المجتمع

٢ - درجة أهمية الاستجابة

إن درجة أهمية الاستجابة لأشك أنها تختلف باختلاف المجتمعات
 والثقافات ، لأن المعايير الداعية أو الثقافية تؤثر على الإطار المرجعي
 للاستجابات . فالسؤال التالي ما هو نظام التقييم المعنوي ؟ قد يعني في السعودية
 مثلا المدرسة التي تترك الباب مفتوحا ، أو التي تسمح للطلاب أن يلعبوا في
 كل يوم . أن هذا التصبر قد لا يكون هو التصبر في بريطانيا أو مصر أو
 ، فالمقارنة الثقافية في مفهوم درجة الأهمية من المحتمل أن يكون مشكلة لعدم
 القضاء أو الأسئلة وليس كذلك للبعض الآخر . (Hidson et al 1969: 8)
 ونجد أيضا أن طريقة الاستجابة للمثيرات المختلفة تتأثر سوء
 والمعرفة التي يتعرض لها الفرد في حياته . يقول كول وسكريبير (Kohl & Scribner

١٩٧٤ هـ : أننا نستطيع أن نؤكد بوضوح أن طريقة استجابتنا للبيئة الاجتماعية
التي نعيش فيها لا تتكسب من فراغ إنما تعتمد على بعض الخبرات الماضية في التعامل مع
مثل هذه المواد .

كما نجد أن عملية التنشئة الاجتماعية والأسرية تلعب دوراً فعالاً في تكوين
عن العمليات العقلية المعرفية الأولية والعليا ، حيث أثبتت الدراسات النفسية
مختلفة وجود علاقة ارتباطية بين البيئة الأسرية واستجابات الفرد المرتبطة
بعمليات العقلية المعرفية . يقول كول وسكريبز « Cole & Scribner 1974 »
« لا نستطيع أن نتجاهل أي طبيعة عقلية ليس لها سمة اجتماعية ثقافية فالإدراك ،
التفكير ، والتفكير ، كلها نمو كحرم من التنشئة الاجتماعية للطفل وتكون
ملازمة ومقيدة بمودع النشاط والاتصال والعلاقات التي يكونها الفرد . كل
حالة الفرد تشكل عن طريق الثقافة التي هو عضو فيها ، وتشبع بالمواظف
، من الاجتماعية المحددة » . للأسباب التي ذكرت إنما حرص الباحث على
مناقشة اختبار تورانس Torrance على البيئة السعودية رغم وجوده في بيئة عربية
شبه

مشكلة الدراسة

أصبح هناك ما يشبه الإجماع بين علماء التربية وعلم النفس بأهمية المؤثرات
اجتماعية والاعتمادية على نمط وموع الاستجابات النفسية . إذ لا ينبغي تصور أن
الاستجابات النفسية التي صممت أو استخدمت في بيئة ما تكون صالحة
للاستخدام في بيئة أخرى . حتى ولو تشابهت تلك البيئات في بعض متغيراتها
اجتماعية . دون أي تعديل أو تغيير . ولما كانت المتغيرات الثقافية والاجتماعية تترك
بها اختلافات متباينة من حيث الحدة والأصالة والبساطة والتعقيد ، أدرك
باحث أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الأطر الثقافية بكل متغيراتها والتي سوف
تؤثر على نمط وموع الاستجابة التي تصدر من الأفراد . ومن هنا نتج مشكلة
الدراسة في العمل على تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري على البيئة
السعودية واستخراج أوزان أصالة الاستجابات من عينة التقنين السعودية رغم
وجود تلك الأوزان في بيئة عربية أخرى .

هدف الدراسة :

هدف الدراسة الحالية إلى تعيين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) ، وحساب معامل الصدق والثبات ، إضافة إلى استرجاع الدرجات الكلية بالنسبة لابعاد الاختبار (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ، ومعرفة العروق بين الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية

تعريف الابتكار

يقول تورانس Torrance 1974 A & H ان أى أداة تقاس بحسب أن تقوم في صياغة الظاهرة التي صممت لتقديرها ، وتعتبر الناتج بحسب أن مصر في صياغة ذلك التعريف ، لهذا نجد أن تورانس يحاول وضع تعريف ثلاثي الأبعاد وفي الوقت الذي بدأ فيه تورانس دراسته عن العوامل التي تؤثر في النمو الابتكاري لم يجد بعد اتفاق عليه الباحثون حيث أشار إلى أن بعض التعاريف عكست إلى الابتكار كعبء ناتجها Product ، والبعض الآخر عكس إلى الابتكار كاعتباره عملية Process ، أو كونه من سمات الشخصية Personality Traits ، أو كونه احتمالية A set of Condition وقد أشار تورانس إلى أن نتج شيء جديد (بالنسبة لفرد أو المجتمع) يصعب معظم تلك التعاريف هذا وقد استعرض تورانس التعاريف المختلفة للاستكشاف والشروط التي يجب أن تتوفر في التعريف الذي يسمح بتكبير البحث على عموم التي تؤثر على النمو الابتكاري وقد عرف تورانس الابتكار بأنه عملية يصح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه الفصول ، وفحوات المعرفة ، ولتعبير الناقصة ، وعدم التناقض وعبر ذلك يحدد فيها المتكبر الصعوبة ، ويبحث عن حلول ، ويقوم بتجارب ، أو يصوغ الفروض عن النقص ويبحث عن الفروض ، ويميد اختبارها ، ويعدها ، ويميد اختبارها ، وأخيراً يقدم الناتج يقول تورانس أن هذا التعريف عملية إنسانية طبيعية واحتياجات إنسانية مطلوبة في كل مرحلة . فإذا أحسنا نقص أو عدم استحسان يتولد لذلك نوع ونصبح غير مستريحين ونريد إزالة هذا التوتر . وعندما نجد أن الأساليب المتبعة للتصرف غير مناسبة ، نبدأ في تجنب الحلول المألوفة والواضحة (يقول تورانس ذلك غير صحيح) بالبحث والتشخيص ومعالجة الأشياء وعمل التحسين.

أو التقديرات . ولكن يظل الفرد لا يبدأ حتى يختبر التجهيزات والوسائل
وبعيد اختارها على كل حال لا يزول التوتر حتى يتم اختبارها
بالإكتشاف أخيراً .

وقد أشار تورانس إلى أن هذا التعريف له عجزات فهو يسمح لفترة من
زمن تعرف تعريفاً إحرائياً كلاً من القدرات والمهارات العقلية وسهات الشخصية التي
سهل أو تعوق عملية الابتكار . كما أنه يقدم طريقاً لتحديد أنواع نواتج عملية
الابتكار ، وأنواع الأفراد الذين يستطيعون أن ينتكروا بنجاح ، والظروف التي
سهل عملهم الابتكار . هذا وقد ناقش تورانس الاعتراضات التي وجهت إلى
مدرسته للابتكار مثل اعتراض أورويل 1963 ، Aushel ، وكروتر و كروتر & Kreutens
و Kreutens ، ومولر 1963 Mueller .

الأساس المنطقي لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي :

● النشاطات أسأل وحن Ash. and Green

وصح هذا النشاط في مطابقة تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي لمعطى
خاصة للطلاب لأن يعرفوا عن حبه للاستطلاع ، مع إعطاء صورة عن
نفسه عن ساء المروص والتفكير في الاحتمالات . وقد اتضح لتورانس وهو يعد
سبح المختلفة هذا الاختبار أن أساس التفكير الابتكاري ، خصوصاً التفكير
الابتكاري العلمي يتضح في عمليات السؤال والتحمين . وهذا المفهوم يتسجم
مع تعريف الابتكار كعملية Process . ويحاول نشاط الأسئلة Asking الوصول إلى
نفسه الفرد ليصبح حساساً لما هو غير معروف ، وللمحتوات في المعرفة ، لأن
أنته نبي تسأل يجب أن تكون من تلك التي لا يجاب عليها بمجرد النظر إلى
صورة المتعلقة بالنشاطات أسأل - و - حر . وبالطبع فقد اعتبر حب الاستطلاع
مهم هذه الابتكار العلمي يبرز في عدد ونوع الأسئلة التي تسأل . أما فيما يتعلق
بحد الأسباب وتحمين النتائج ، فإن تورانس يشير إلى أن التفكير العلمي
حرب مد زمن بعيد قد قسم ظواهر الطبيعة إلى قسمين : ظروف متنبية ،
وتح هذه الظروف . وبالنظر إلى ما لدينا من معرفة عن حب الاستطلاع يشير

الأسئلة التي يمكن أن تكون لها إجابات في عدد ونوع
 الأسئلة التي تسأل ، وهو عنصر هام من عناصر التفكير الاستكاري وهو موجود
 بمخرجات مختلفة لدى كل الأفراد وله مظاهر الموروثة والمكتسبة ، وهو مؤثر على
 الشخصية التي تتصف بالصحة النفسية ومع أن التفكير العلمي للعرب منذ
 زمن بعيد قد ميز الظروف السمة من نتائج هذه الظروف ، إلا أننا نجد أن عدم
 نفس النمو قد اهتم بوصف نمو التفكير السبي أكثر من اهتمامه بالتفكير بالنتائج
 أو الاحتمالات وقد أعطى علم النفس بعض اهتمامه للتفكير السبي والتفكير
 بالنتيجة ، حيث أشار نوراس إلى أن صاحبه Piaget 1964 ميز بين التفكير السبي
 والتفكير بالنتيجة ، كما أن ورمر Weiner 1966 في دراساته عن التفكير السبي لدى
 الأطفال والناس البالغين ، وجد أنهم يتشابهون في التفكير السبي

ولم يجاز يمكن أن يقال أن نشاط الأسئلة قد صمم لكي يظهر قدره .
 ملاحظ أن لا يستطيع أن يجده بمجرد النظر إلى الصورة ، وأن يتأكد من
 يمكنه من أن يملأ الفجوات في معرفته أما النشاطات فتميز الأسباب
 Guess Consequences وتحمين النتائج فقد صممت لكي تظهر قدره .
 على صياغة العروض عن الأسباب والنتائج

أن عدد الاستجابات المتصلة بالنشاطات التي يصدرها الفرد تعتبر
 الطلاقة وعدد الفئات المختلفة للأسئلة أو للأسباب أو النتائج تعتبر عن المرونة .
 وعدم التكرار الإحصائي للأسئلة أو للأسباب أو للنتائج - والذي تظهره
 الاستجابات فقرة ذهنية أو اعتماداً عن الوصوح والمألوف - يعبر عن الأصالة

● نشاط تحسين الإنتاج Product Improvement Activity

يعتبر هذا النشاط واحداً من أكثر المقاييس التي يمكن الاعتماد عليها ،
 نشاط معقد على درجة عالية من الصدق الظاهري Face Validity . وهو دائم
 يمثل معنى جيداً للمدرسين ، والآباء ، ورجال الأعمال . إذ يجهدون فيه ما به
 نوعاً من التفكير المرغوب فيه وهذا النشاط تمتع في التطبيق والتصحيح .
 للاهتمام للطلاب في كل المراحل العمرية ، إذ يسمح لهم بالنكوص في
 . الأنا ، ويمكنهم من اللعب بالأفكار التي قد لا يجرون عن التعبير عنها في

جادة . وفي حالة إجراء الاختبار فرديا يقدم هذا النشاط موضوعا يتجلى فيه
 وحتى في الإجراء الجماعي يمكن لنموذج اللعبة أن يثير الاهتمام وتوجد أنشطة
 النشاط يعمل بشكل واضح على إبراز مظاهر العملية الابتكارية لدى الأطفال .
 إن درجة الطلاقة لهذا النشاط هي عدد الاستجابات المتصلة ، ودرجة
 مرونة هي عدد الاستجابات المختلفة التي يصدرها الفرد لتحسين الإنتاج ،
 ودرجة الأصالة تقدر بعدم التكرار الإحصائي وملاءمة الأفكار التي يصدرها
 الفرد .

● الاستعمالات غير الشائعة Unusual Uses

نشاط الاستعمالات غير الشائعة التي يشتمل عليها اختبار تورانس للتفكير
 لا شك في السعة « أ » و « ب » هي تعديل مباشر من اختبار هيلفورد Guilford
 واستخدام الطوب . وقد قرر تورانس بعد تحارب مدنية بمخبرات عديدة استبدال
 « ص » بعلب الكرتون في السعة « أ » وعلب الصفيح في السعة « ب » .
 « ز » أسس يعتقد بأن الأطفال سوف يستحبون أكثر بصورة متكررة في علب
 « د » وعلب الصفيح ، لأن الطوب عادة لا يكون متوفرا لكي يستخدمه
 « ص » في اللعبة وفي نشاطات تكوين الأشياء . وفي نشاطات التجريب .
 وقد أدرك تورانس منذ البداية أن « علب الكرتون » و « علب الصفيح »
 « د » في وراد كثيرين أساليب حاملة من الصعب التغلب عليها إذ أنه من
 سهل تعريف علب الكرتون أو علب الصفيح كأنه ، ثم التفكير في كل الأشياء
 حصة التي يمكن وضعها في علب الكرتون أو الصفيح ، مما يجعل من الصعب
 « ح » أنواع أخرى من الاستجابات . وهكذا فإن هذا النشاط هو مقياس لقدرة
 الفرد على تحرير عقله من أسلوب حامد محدد . هذا النوع من الجمود يبدو أنه
 « د » زيادة العمر ومع الاضطراب العقلي . حيث وجد أن ٨٧٪ من استجابات
 مجموعة من المصاعين الذين تمائلوا للشفاء بعض الشيء تقع في فئة الأناه ،
 مدية ٤٠٪ من استجابات طلاب التربية للدراسات العليا ، و ٣٤٪ من
 سمحت طلاب الصف الأول والثاني في الجامعة ، و ١٧٪ من استجابات
 صف الرابع والخامس والسادس الابتدائي .

حلقة النشاط يصحح في ضوء الطلاقة والمرونة والأصالة بنفس الطريقة التي
تتبع في نشاط أسأل - و- نحن .

الأسئلة غير الشائعة : Unusual Questions

هذا النشاط هو تعديل لأسلوب روبرت بيركهارت Robert C. Berkhart 1961 من جامعة ولاية بنسلفانيا ، الذي وضع الأسئلة غير الشائعة كمقياس للمفرد
التجاذبية Divergent Power التي اعتبرها هامة للابتكار داخل الفصل الدراسي
وقد ارتبط هذا المقياس بصورة مرتفعة مع محركات الابتكار في الفن ، ودرجة
التجاعد المجرد ، ودرجة الميل التاعدي والعرق الكبير بين الاحترار الذي
وضعه بيركهارت والنشاط الذي قام بتعديله نوراس في الساحة المنطقية ،
و- و- أن بيركهارت بعض مثالا لسؤال أجيد وهذا الخصيص ث
بيركهارت إلى أنه بالرغم من إعطاء مثال محد أن التلاميذ الذين يفترضون ب
الحبال يظنون يسألون أسئلة احادهم واقعية دون أن يسألوا أسئلة من نوع ح
مع أهم يعرفون بأنهم لا يستطيعون أن يسألوا أسئلة من النوع الذي يصب في
التعليات

هذا النشاط يصحح في ضوء الطلاقة والأصالة فقط

● افترض أن Just Suppose Activity

هذا النشاط هو تعديل لاحترار السائح في مضاربة جيليمورد 1949
وهو يختلف عن نشاطات أسأل - و- من هذا الاختلاف صمم لأظهر م
عالية من الخيال ، وليكون أكثر فاعلية مع الأطفال . في هذا النشاط يرحب
المفحوص بموقف غير محتمل الحدوث وعليه أن يتكهن بالنتائج الممكنة لـ
هذا الموقف ولكن يستجيب المفحوص بصورة مشرة لهذا النشاط ، على المفحوص
أن يتصور كل الأشياء التي يمكن أن تحدث نتيجة هذا الحادث الافتراضي .
أن مثل هذا النوع من التفكير مهم جدا في السلوك الابتكاري ، ولكن
أفراد كثيرين غير قادرين على التفكير في الاحتمالات لدرجة أنهم يجدون أن م
النشاط غير محتمل الحدوث .

هذا النشاط يصبح في ضوء الطلاقة ، والمرونة ، والابتكار .

يتضح مما سبق عرضه ما يلي :

١ - ان النشاطات التي يحتوي عليها اختبار تورانس للتفكير الابتكاري

تعمل على استثارة قدرات التفكير التباعدى . الطلاقة والمرونة ، والاصالة ،
والتعاضيل

٢ - نميز نشاطات المسافة بأنها تعمل على استدعاء ميول مختلفة تخلق في
مفهوم نوع من التوتر الذي يحاول إرضائه .

٣ - ان استجابات المفحوصين بالنسبة لقدرات التفكير التباعدى تكون متأثرة
بالمزاج الفردية بين الافراد

٤ - يتنفي هذه النشاطات في بعض خصائصها مع بعض خصائص اختبارات

لتفكير المتقارب Convergent Thinking من حيث الأداء حيث أنها مقيدة بفترة
زمنية محدودة ، وربما يكون لتحديد الزمن أثر على استجابات المفحوصين .

٥ - صممت بعض تلك النشاطات على

٦ - إعطاء فرصة للأفراد للتعبير عن حب الاستطلاع ، وإعطاء صورة

عن قدراتهم في وضع المروص والتفكير في الاحتمالات كنشاط -
أساسي - و - حسي

٧ - تحقيق نوع من الاستمتاع المسمى - نشاط تحسين الانتاج - لجميع

الأفراد والعينات العمرية المختلفة ، حيث يسمح هذا النشاط للأفراد

بالكوص خدمة الأمان ، ويمكن هؤلاء الأفراد اللعب بأفكار قد

لا يجرؤون على التعبير عنها في أعمال حادة .

٨ - إثارة درجة كبيرة من الخيال للتنبؤ بالنتائج التي يمكن أن تحدث لموقف

غير محتمل الحدوث أو قد لا يحدث إطلاقاً . كنشاط افترض أن .

إجراءات البحث

هيئة الدراسة :

تم اختيار هيئة الدراسة الحالية من الذكور والإناث من المنطقة العربية في المملكة العربية السعودية . وكانت هيئة التقدير من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول ، والثاني أدبي وعلمي ، والثالث أدبي وعلمي) من مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف . وقد بلغ عدد أفراد العينة التي طُبق عليها اختبار تورانس للتفكير الاستكبري اللفظي (١) ٦١٦ طالباً طالبة من السعوديين والسعوديات . تم استبعاد ١٦٩ طالباً طالبة من غير السعوديين ، فأصبح عدد الكلي للعينة السعودية ٤٤٧ طالباً طالبة . وكان متوسط عمر العينة ١٨،١٧ بانحراف معياري قدره ١،٧٢ ، ومتوسط أعمار الطالبات ١٩،٩٤ بانحراف معياري قدره ١،٨٦ . هذا وقد تم البحث باستخدام أسلوب الاختبارات للأختبار اللفظي من العينة السعودية التي استُخدمت السجدة (١) المقصود ، وعددها ٤٢٣ حالة . وبوصف هذه السجدة (١) بتوزيع متفرد ومتفردات على الصفوف الدراسية . وقد تم إجراء التحليل الأحصائي على ١١١ حالة - اختيارها بصورة عشوائية من العدد السابق -

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والصف الدراسي

الصف الدراسي	الذكور	إجمالي	البنات	إجمالي	الجنس
الصف الأول	٢٢	١٧	٥	٢٧	الذكور
الصف الثاني	٢٩	٢٤	٢٨	٥٣	البنات
إجمالي	٥١	٤١	٨٩	١٣٠	

إجراءات التطبيق :

بدأ تطبيق اختبار تورانس للتفكير الاستكبري اللفظي السجدة (١) - طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف في منتصف الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٧ هـ في المدارس الثانوية التي -

اختيارها من تلك المدن . والجداول رقم (٧) يوضح أساليب الاختبار المفصّل
المفصول التي تم بها التطبيق .

جدول رقم (٧) المدن والمدارس والفصول التي تم بها تطبيق الاختبار

مدينة	اسم المدرسة	الفصول				
		أول	ثاني	ثالث	رابع	خامس
بغداد	ثانوية محمد بن عبد الله ثانوية الشاه قاسم	١	-	-	-	-
السليمانية	ثانوية الشاه قاسم ثانوية فرهاد مرقا	١	-	١	١	-
النجف	ثانوية شمس ثانوية الأولى لشمس	١	١	-	-	-
بغداد	بغداد	١	١	١	١	١

هذا وقد تم تطبيق الاختبار جماعيا على جميع أفراد العينة في فصولهم
بمدنهم ، كما نصت بذلك تعليمات الاختبار ، كما تم مراعاة التعليمات التي
أعطى بها تورانس 1974 B عند تطبيق هذا النوع من الاختبارات .

مبادئ تطبيق اختبار التفكير الابتكاري اللفظي نسخة (أ) :
مبادئ أولية

شار تورانس 1974 B إلى أنه عند تطبيق هذا النوع من
الاجابات يجب اتباع مايلي
- من توزيع كتيبات الاختبار ، على الفاحص اعطاء توجيه موحز إلى الطلاب
لأنه اهتمامهم واداعيهم ، وعليه أن يقرأ التوجيه التالي :
عند أنكم سوف تستمعون كثيرا أثناء تأديتكم لهذه النشاطات خلال هذه
مدة الزمنية ، سوف تقومون بعمل بعض الأشياء التي تعطيك الفرصة لكي
تبدع أي شيء جديد في التفكير في أفكار جديدة ، وفي حل المشكلات
هذه الأشياء سوف تحتاج إلى كل حيال وقدرة تفكير تتمتعون بها . لذلك أتمنى
أن تفكروا بأحسن طريقة لديكم ، وتستمتعوا بما تقومون به من أعمال .

١- كان الاختبار سوف يجري لأكثر من مرة باستخدام النسخة نفسها .
لأن استخدام النسخة المتكاثرة قبل الفحص أن يوضح ذلك للطلاب منذ البداية .

ملفات خاصة بالنشاطات

١- توزع كراسات الاختبار على المفحوصين ، مع إتاحة الفرصة لهم بنعت البيانات الموجودة في أهل الصفحة . وعمل الفاحص أن يتأكد من أن التوزيع كتب كاملاً حتى لا يكون هناك نقص في المعلومات التي تستخدم في الدراسات الطولية المتتبع ، أو الدراسات التي تستخدم الاختبار المتبع والبعدي بعد ما نعت المعلومات الشحيحة بقرأ عليه العبيث الشحيحة .
و النشاطات الموجودة في هذه الكراسة سوف تعطيك الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار ونصوص في كتاب لا توجد أحداث صحيحة أو خاطئة كما هو الحال في معظم الأشياء التي نعتهم نحن نريد أن نرى .
عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها ، ويعتمد أنك سوف تجد أن هذا يعتبر ممثلاً حاول أن تفكر في أفكار معاً ، وغير عادية ودكية أفكار لا تفكر به أحد غيرك

سوف تجد أنه مطلوب منك أن تقود أداء سبع نشاطات مختلفة ، وسوف ح أن لكل نشاط وقت محدد . حاول أن تسجد وقت حدد عمل .
ما يمكن ولكن لا تمنعك إذا لم يعد لديك أفكار قبل انتهاء الوقت ، مع حتى تعطى لك التعليقات قبل أن تبدأ النشاط الثاني في بعض الأحيان .
جلست وفكرت ربما تظهر لديك أفكار جديدة وتستطيع أن تصبغها بوجود لديك أي أسئلة بعد أن تبدأ لا تتحدث بصوت مرمع ، أرفع .
وسوف أن اليك في مكانك وأحاول الإجابة على أسئلتك .

- إذا لم يوجد أسئلة يستطيع الفاحص أن يبدأ في النشاط الأول . أم إذا -
هناك أسئلة عن التعليقات ، يحاول الفاحص الإجابة عليها تكرر السمع -
في كلمات يمكن أن يفهمها المفحوص ، أو توضيح التعليقات الموجودة في -
الكراسة . ويجب على الفاحص تحب إعطاء الأمثلة أو نماذج نلاحه .

ذلك بغل من درجة الأصالة ، وفي بعض الحالات يؤدي إلى التخلي عن الاستنتاجات التي تعطى . كما يجب على القاصص المحافظة على علاقة جيدة مريحة ودافئة مع المحررين . الآن أطلب من المحررين أن يقرأوا الصفحة رقم (٢) وأن يقرأوا التعليقات معك على النحو التالي :

• تعتمد الشايطات الثلاث الأولى على الرسم الموجود في الصفحة المقابلة . هذه الشايطات سوف تعطيك الفرصة لكي تروى إلى أي حد تستطيع أن تسأل أسئلة تؤدي أحياناً إلى معرفة أشياء لا تعرفها ، ووضع افتراضات عن أسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة . أنظر إلى الصورة . ماذا يحدث ؟ ما الذي نستطيع قوله بكل تأكيد ؟ ما الذي نحتاج معرفته لكي نفهم ما يحدث ؟ ما الذي — الحدث ؟ وماذا ستكون النتيجة ؟ أثناء تأديتك لـ شايطات الثلاث الأولى تستطيع أن تنظر ثانية إلى الصورة الآن أنظر إلى صفحة التنبؤ ،

النشاط الأول توجيه الأسئلة Asking ثم اقرأ معي مايل :

كتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تسألها حول الصورة سيحوده في الصفحة المقابلة . اسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى سؤالها لكي تعرف ما هو حادث بالتأكيد لا تسأل أسئلة يمكن الإجابة عليها بمجرد النظر في الصورة يمكنك أن تنظر إلى الصورة باستمرار كلما أردت ذلك . حدد القاصص هذا النشاط ٥ دقائق بواسطة ساعة إيقاف Stop Watch .

بعد ذلك من نشاط لأن نكتب القاصص من المحررين الانتقال إلى — نسبي صفحة (٥)

نشاط الثاني : تخمين الأسباب . Guessing Causes :

• حسب القاصص من المحررين مرة أخرى قراءة التعليقات التالية معه :

• كتب في الفراغ التالي كل الأسباب الممكنة للحدث الموجود في الصورة في صفحة (٢) من هذه الكراسة . يمكنك أن تفكر فيها حصل قبل الحدث مسبقاً أو حصل قبل ذلك بوقت طويل أو / وأدى إلى ذلك الحدث الموجود

في الصورة . أكتب كل ما تستطيع من التخمينات . لا تحف من مجرد التخمين .

يحدد الفاحص لهذا النشاط ٥ دقائق أيضا

بعد الانتهاء من الشاط الثاني ، يطلب الفاحص الانتقال إلى الشاط الثالث في صفحة (٧)

reasoning (consequences)

النشاط الثالث : تخمين النتائج

يطلب الفاحص من المبحوثين مرة أخرى قراءة التعليمات مع قراءة صوت بيما هو يقرأها بصوت مرتفع
ه أكتب في الفراغ الثاني كل النتائج المحتملة التي يمكن أن تحدث سبباً للحادث الموضح في الصورة في صفحة (٢) . يمكنك أن تفكر فيما يحدث مع الحادث مباشرة أو ما سبب الوقت طويل أكتب كل ما تستطيع من التخمينات لا تحف من مجرد التخمين
يحدد الفاحص لهذا الشاط خمس دقائق

بعد الانتهاء من الشاط الثالث يطلب الفاحص الانتقال إلى الشاط ٥ في صفحة (٨)

النشاط الرابع : تحسين الإنتاج . Product Improvement

ويقرأ الفاحص التعليمات بصوت مرتفع
ه في منتصف هذه الصفحة يوجد صورة مرسومة للعبة فيل ، والتي قد شراؤها من معظم محلات لعب الأطفال هي عبارة عن فيل صغير ، سم وورنه حوالي ربع حجم المطلوب منك أن تكتب على هذه الصفحة والصفحة التالية الطرق التي يمكنك أن تفكر فيها بحيث تصح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدرا لمزيد من المرح والسرور للأطفال . لا تنهم شكركم التعديلات لهذه اللعبة . فكر فقط فيما يجعل هذه اللعبة مصدرا مريحا للفرح للعب به كلعبة .
يحدد الفاحص لهذا النشاط ١٥ دقائق . كما يجب أن ينبه الفاحص المبحوث

الذين يتوقفون عند نهاية الصفحة (A) أن يستمروا في اللعبة .
قد يكون من المحتمل أن يتوقف بعض القاصص قبل نهاية اللعبة .
ويرجعون في الانتقال إلى النشاط التالي ، فيجب أن يبه القاصص عليهم .
ينتظروا حتى انتهاء الوقت المحدد لهذا النشاط ، ويطلب منهم الاستمرار في
عملية التفكير وربما طرأت لهم فكرة جديدة يمكن إضافتها .

٦- بعد الانتهاء من النشاط الرابع يطلب القاصص الانتقال إلى النشاط الخامس
صفحة (١٠)

النشاط الخامس الاستمالات غير الشائعة للعب الكرتون

Usual uses of Card Board Boxes

وعبر القاصص التعليمات كما في النشاطات السابقة :
يتم معصه الناس لعب الكرتون المدرعه ، رغم أن ها الآلاف من
الاستمالات النظمه وغير الشائعة . أكتب عل هذه الصفحه والصفحه
سأله كل ما تستطيع أن تفكر فيه من الاستمالات اللطيفة وغير الشائعة .
لا تحدد تفكيرك بحجم معين هذه اللعب . يمكنك أن تستخدم أى عدد من
هذه لعب كم نشاء لا تحدد تفكيرك باستمالات رأيتها أو سمعت عنها ففكر
در تستطيع في الاستمالات الجديدة .
حدد القاصص هذا النشاط ١٠ دقائق

٧- بعد الانتهاء من النشاط الخامس يطلب القاصص الانتقال إلى النشاط
سادس صفحه (١٢)

نشاط السادس الأسئلة غير الشائعة : Usual Questions

٨- عبر القاصص التعليمات التالية :
في هذا النشاط عليك أن تفكر في أكبر عدد من الأسئلة التي يمكن أن تسألها
من لعب الكرتون . هذه الأسئلة يجب أن تؤدي إلى إجابات متنوعة
: جديدة ، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحس الاستطلاع لهذه
لعب . حاول أن تكون أسئلتك حول النواحي الخاصة بهذه اللعب والتي

لا يفكر فيها الناس عادة .

يحدد الفاحص لهذا النشاط ٥ دقائق .

٨- بعد الانتهاء من النشاط السادس يطلب الفاحص الانتقال إلى النشاط السابع
صفحة (١٤) .

النشاط السابع : افترض أن

اقرأ الفاحص التعليقات بصوت مرتفع بينما تقرأها الخيمة قراءة صامتة
هـ فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث - موقف قد لا يحدث أبداً - وعندها
تفترض أنه حدث بالفعل - هذا النشاط سوف يعطيك الفرصة لاستحسان
حيالك لتفكر في كل الأشياء الأخرى المتداخلة التي يمكن أن تحدث إذا تغير هذا
الموقف غير الممكن الحدوث

المفترض في حيالك أن الموقف الذي سيوصف لك فيه بعد قد يحدث . بعد
ذلك فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه - بمعنى حرر ذهنك
الناتج المتدبر على ذلك ؟ أكب كل ما تستطيع كتته من حتميات
الموقف غير الممكن - افترض أن تسحب حبلوط تتدلى منها وترتفعها - لا ر
ما الذي يحدث ؟ أكب كل أفكارك وتعميماتك على الصفحة -
يحدد الفاحص هذا النشاط ٥ دقائق

٩- في نهاية الخمس دقائق يعلن الفاحص عن انتهاء الوقت ويجمع الأفكار
ويتأكد من أن الطلاب قد كتبوا البيانات المطلوبة على صفحة العمل

عمليات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة ١

أشار تورانس Torrance 1974 B إلى أن الشاشات السبعة في العنبرية ستم

تصحح في ضوء الطلاقة والمرونة والأصالة - ما عدا النشاط السادس د

١ يصحح في بعد المرونة كما أشار إلى أنه يمكن أن تصحح تلك النسخة

هذه التفاصيل ، إلا أن معظم المستخدمين للبطارية اللفظية لا يعصون - صحت

نشاطات في ضوء هذا البعد - من هو الشخص الذي يستطيع أن يصحح

اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ؟ أشار تورانس إلى أن درجته - -

صحيح أظهرت أن الأفراد الذين تدربوا وتمرسوا بصفة خاصة على صحت

اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري يكتوون قاعدتين على أساسهما من الثبات . وللإجابة على السؤال حول ثبات النتائج للمصححين في الاختبارات أجريت تجربة شارك فيها مدرسون وسكرتيرات تربويات لم يتدربوا على اختبار التصحيح إلا أنهم قاموا بدراسة لدليل التصحيح .

وقد أشارت النتائج المتوفرة عن ستة مدرسين وسكرتيرة إلى أنه عندما تمت دراسة دليل التصحيح بعناية وتقبل ، فإن درجة مقبولة من الثبات تم الحصول عليها حيث كان متوسط معامل الارتباط بين المصححين المدربين والمدرسين في مديري للسحة اللفظية كما يلي . الطلاقة ٩٩ ، والمرونة ٩٥ ، والأصالة ٩١ .

أما بالنسبة للسحة المصورة فكانت كما يلي . الطلاقة ٩٦ ، المرونة ٩٤ ، الأصالة ٨٦ . والتفاصيل ٩١ . كما كانت النتائج الخاصة بالسكرتيرة كما يلي . الطلاقة ٩٩ ، المرونة ٩٨ ، الأصالة ٧٦ ، التفاصيل ٨٧ . وهذا وقد أوضح يورانس بأن الثبات المحقق بعد الأصالة يظهر عندما يرفض المصحح مسبقاً لأصله في دليل التصحيح ويسد ذلك مفهومه الخاص عما هو أصيل ثم يشر النتائج إلى أنه ليس ضرورياً للمصحح أن يتلقى تدريباً خاصاً لتصحيح هذا الاختبار للتأكد من ثبات النتائج حيث أن الأمر الضروري هو أن يقرأ المصحح ويتبع دليل التصحيح بأكثر قدر ممكن من الدقة ، وأن يقلل مستويات من التصحيح على أنها أساس لإصدار الحكم .

حظرات التصحيح .

دراسة دليل التصحيح . مع مراعاة التنظيم الذي قام عليه هذا الدليل وإذا لم يكن المصحح قد أدرك مفاهيم الطلاقة والمرونة ، والأصالة بعد فعله أن يقوم بحصر القراءة الإصافية للأساس المنطقي لاختبارات تورانس للتفكير الابتكاري كما يجب أن يعود أيضاً على الأساس المنطقي للنشاطات اللفظية أو تختار عليها البطارية اللفظية .

• عدة قراءة دليل التصحيح مع الاستجابة المسجلة به وتحديد ما إذا كانت الاستجابة يمكن تصحيحها ويقصد بذلك مدى اتصالها بالنشاط . حيث

١- لا يتم تصحيح الاستجابات غير المتصلة . بعد ذلك تحدد الاستجابات من قوائم الفئات وتوزان الأصالة .

٢- الاستجابات التي تحتوي على فكرتين أو أكثر في كل النشاطات يجب أن تصحح على أنها استجابتين أو أكثر . كما أنه في بعض الأحيان يظهر المفحوص فكرتين أو أكثر بصورة متسلسلة في هذه الحالة يجب أيضا أن تحسب كاستجابتين أو أكثر نعا لأرقام الأفكار المختلفة .

٣- الآن يكون التصحيح مستعدا لهذه التصحيح حيث قد تم تصميم ورقة تصحيح لاختصار الوقت . ولزيادة ثبات التصحيح بعد أن يتم إدراج المعلومات المطلوبة في ورقة التصحيح يمكن للمصحح اتباع ما يلي حدد من دليل التصحيح ورق الأصالة ، ورق فئة المرونة وارصد الأرفق في خانة (ص) والتي تعنى الأصالة ، وخانة (هـ) التي تعنى المرونة هذه الخطوة تتم لكل استجابة من الاستجابات في النشاطات السبعة . ما عدا النشاط السادس الذي لا يوجد له تصحيح للمرونة ، إذا لم نعه الاستجابة في دليل التصحيح فإن ذلك يعنى أنها من الاستجابات التي لا تتكرر ، في هذه الحالة إذا أظهرت الاستجابة قوة استكارية* وثبتت من المراجعة يجب أن تعطى درجتين في بعد الأصالة ورقم الفئة مثل هذا ، الاستجابات يمكن الحصول عليه من قائمة الفئات التي تدرج تحت الحاصل بالمرونة

(*) بنتر هوراس 1974 B. يرى أن مفهوم المرونة الاستكارية (creative strength) مفهوم جدا ، وعلى العاقل فهم المفكر جدا من المحتمل أن أفضل طريقته لتجريب ذلك هو : دوران الأصالة للنشاطات المتضمنة من دليل التصحيح ، مع ملاحظة الاختلاف بين الأصالة التي حصلت على الدرجة صفر (غير أصالة) وبين التي حصلت على درجة واحدة ، صفر - ١ . قليلا من القوة الاستكارية ومن المحتمل أيضا أن يكون مساعداً في ذلك أن يتركب من الاستجابات التي لا تظهر قوة استكارية والتي توصف بأنها تتطلب طاقة عقلية صلبة ، العقلية الضعيلة تكون ضرورية لأعضاء استجابات شائعة وواضحة ومتعلمة بعكس - ١ . الطاقة العقلية الكبيرة التي تتطلب إعطاء استجابات ابداعية تعلمها أو ممارسة الفرد بعد - ١ . واضح ومألوف لهذا بعد أن النوع الأخير من الاستجابات يعتقد بأنه يظهر قوة استكارية - ١ . الاستجابات التي لم ترد في دليل التصحيح هي من هذا النوع وهذا يحصل عن - ١ . الأصالة .

٥- الآن يصبح المصحح مستعداً لوضع المجموع الكلي للتصحيح في ملخص الدرجات الموجود على الجانب الأيمن في عملة استمارة التصحيح والذي يمثل درجات الطلاقة والمرونة والأصالة لكل نشاط من النشاطات السبعة ثم المجموع الكلي لكل درجة من الدرجات السابقة .

٦- أشار تورانس 12 1972 Torrance إلى أنه قد يرغب المصحح في معرفة تلك تصحيحه ، وفي هذا يمكن أن يشاركه في عملية تصحيح عدد من الأوراق شخص آخر ، وناقش هذان المصححان الاختلاف بينهما في عملية التصحيح ، ثم بعد ذلك يمكن حساب معامل الارتباط لتصحيح ٢٠ - ٤٠ ورقة بينهما للامعاد الثلاث (الطلاقة ، والمرونة ، الأصالة) . أما الطريقة الأخرى ونقدها بعد فهي أن يقوم المصحح بعدة تصحيح عدد من الأوراق بعد دونه رسمه ونحسب معامل الارتباط بين التصحيح الأول والثاني .

بوسائل الأخرى لجمع البيانات .

طنى الناحث على العينة الكلية مجموعة من الاختبارات التي سوف تستخدم في أغراض التقرير . يمكن تلخيصها فيما يلي

- ١- حذر تورانس ، للتفكير الابتكاري المصور السبعة (أ) .
- ٢- حذر تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي السبعة (ب) .
- ٣- حذر تورانس للتفكير الابتكاري المصور السبعة (ب) .

٤- حذر (دكاء الشباب اللفظي) ، و (دكاء الشباب المصور) وهما من حذرات الدكاء التي قام بتقييمها على البيئة السعودية د . حامد عبدالسلام

هـ

٥- الحصول الدراسي (مجموع درجات الطلاب والطالبات) للعام الدراسي
في سن العام الذي يدرس به الطالب / الطالبة .

نتائج العامة للدراسة :

في ملخص النتائج التي توصل إليها الباحث بالسبة لاختبار تورانس
معتبر الابتكاري اللفظي السبعة (أ) وسوف تتضمن النتائج ملخصاً ؛

خلق التكوين العرقي وشمل .

(أ) الانساق الداخل .

(ب) معاملات الارتباط بالاختبارات الأخرى

(ج) التحليل العنلي .

ثالثاً : القياسات :

١ - ثبات التصحيح

٢ - الفاكرومياح

ثالثاً : معايير الاختبار

رابعاً : أداء الطلاب : الطلاب في الصفوف المختلفة

أولاً : الصدق .

١ - صدق التكوين العرقي

(أ) الانساق الداخل لقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات

المرعبة لاختبار التكبير الاسكاري اللعطي (العلاقة : المروية .

والأصالة) والدرجة الكلية للاختبار ويوضح الجدول رقم (٣) .

مصنوعة الارتباط بين هذه الأعداد والمجموع الكلي

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين أعداد السعة (أ) من اختبارات

تورانس للتكبير الاسكاري اللعطي

الاسم	العلاقة	المروية	القيمة	المجموع الكلي
١- العلاقة	-	٨٦	٨٩	٨٦
٢- المروية	-	-	٨٨	٨٢
٣- العلاقة	-	-	-	٨٠
٤- المجموع الكلي	-	-	-	-

ملاحظ من مصفوفة الارتباط السابقة أن الأبعاد المذكورة لا اختبر

للتعكير الابتكاري اللفظي ترتبط فيما بينها ارتباطا عاليا إضافة إلى أن كل بُعد يرتبط ارتباطا عاليا بالمجموع الكلي للاختبار ، حيث تروحت معاملات الارتباط ما بين ٠.٧٨ - ٠.٩٦ . وكلها دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ .

(ب) معاملات الارتباط للاختبارات الأخرى :

١- تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لاختبار التفكير الابتكاري اللفظي نسخة (أ) (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) والدرجات الفرعية لاختبار التفكير الابتكاري المصور السخة (أ) (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل) ، ويوضح الجدول رقم (٤) مصفوفة الارتباط بين هذه الأبعاد

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد السخة (أ) من اختبارات
تورانس للتفكير الابتكاري اللفظية والمصورة

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الأبعاد
٠.٩٦	٠.٩١	٠.٨٨	٠.٧٧	٠.٧٩	٠.٦٦	-	١- طلاقة لفظية
٠.٩٢	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٥	٠.٧٨	-		٢- مرونة لفظية
٠.٩٧	٠.٩٨	٠.٩٧	٠.٩٠	-			٣- أصالة لفظية
٠.٩٤	٠.٩٦	٠.٩٧	-				٤- طلاقة مصورة
٠.٩٧	٠.٩٩	-					٥- مرونة مصورة
٠.٩١	-						٦- أصالة مصورة
-							٧- تفاصيل مصورة

ملاحظ من مصفوفة الارتباط السابقة أن الارتباطات بين أبعاد الابتكار خمس والأبعاد المأطرة لها في الاختبار المصور ترتبط ارتباطات منخفضة وغير دالة .
١- بد نحصر قيمتها ما بين ٠.٢٦ - ٠.٠٠ . هذه النتيجة تؤدي بنا إلى القول أن
٢- تعكير الابتكاري لا يمكن قياسها باختبار واحد ، إذ يتطلب الأمر قياسها
٣- أن التعكير الابتكاري اللفظية والمصورة هذا إذا نظرنا إليها كقدرة نوعية .
٤- حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لاختبار تورانس
للتفكير الابتكاري اللفظي نسخة (أ) (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة

والمتجمع الكلي) ودرجات الطلاب على اختبارات الذكاء - في
والمصورة والتحصيل الدراسي . ويوضح الجدول رقم (5) معاملات
الارتباط .

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين أعداد السج (أ) من اختبارات نوراس لتفكير
الابتكاري والذكاء المنطقي والمصور والتحصيل الدراسي

المصور -	ذكاء خفيف	ذكاء - قصير	تحصيل دراسي
١ - العلاقة	٠.٢٠	٠.٢٨	٠.١
٢ - المرونة	٠.٢٦	٠.٢٩	٠.١
٣ - الذاكرة	٠.٢٢	٠.٢٥	٠.١٠
٤ - مجموع كل	٠.٢٢	٠.٢٩	٠.١٠

• مستوى الدلالة ٠.٠٥
• مستوى الدلالة ٠.٠١

نلاحظ من معاملات الارتباط السابقة - لأعداد التكوية لأحد -
نوراس للتفكير الابتكاري المنطقي سج (أ) بوسط ارتباط مختلف ،
اختبارات الذكاء المنطقي والمصورة وكلها ارتباطات ذاتة احصائي وهذا -
أن اختبارات التفكير الابتكاري تعكس قدرات عقلية تعكس عن تلك التي تعكس
اختبارات الذكاء

كما اشارت النتائج أيضا إلى أن بعدد التفكير الابتكاري المنطقي لأ -
ارتباطا دالا مع التحصيل الدراسي ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى -
الاجتهادات التي تجرى في المدارس السعودية من النوع المفيد والمحدد -
من الاستعدادات والتي لا يتاح فيها للطلاب فرصة التعبير بحرية عن -
ومعلوماتهم . كما هو الحال في اختبارات التفكير الابتكاري إذ لا يوجد -
إجابات خاطئة أو صحيحة في هذا النوع من الاختبارات

(ج) التحليل العامل :

تمكن الباحث من إجراء التحليل العامل لبطارية التفكير الابتكاري التي
نسخة (أ) حيث تم إجراء التحليل العامل بطريقة المكونات الأساسية (Principal
Component) للدرجات المرفوعة ٢٠ عددا لكل البطارية اللفظية . وقد بلغ عدد
عوامل التي تم استخراجها خمسة عوامل - قبل التدوير - حيث أظهر التحليل
لأول تسع دالة احصائية (تعتبر التسع دالة ٠.٠٥) ، على الأبعاد
عشرين م عددا العدد رقم (١٧) الأصالة للشايط السادس . ويمكن أن يكون
من أول عوامل عدده لتفكير الابتكاري اللفظي وبعد تدوير المحاور
معددا بطريقه فريمكس Varimax وحد أن التسع المرتفعة توزعت على
خمسة عوامل . ونلاحظ أن كل نشاط من النشاطات السبعة المكونة للبطارية
يخضع بنسبة على عامل واحد

و كل عامل من هذه العوامل كان حاصلا بكل نشاط ما عدا النشاط الأول
نشاط . حيث شهد حوهر على عامل واحد فقط

ثم أن النشاط السادس أظهر تسعة دالا على عاملين . والجداول رقم
١. (٦) توضح نتيجة التحليل العامل ، وهذا يحدد أن عوامل الطلاقة ،
والأصالة تظهر في هذه الدراسة كمعامل مفصلة ، وتتفق هذه النتيجة
مع بعض الدراسات التي أظهرت نتائج تسع النشاطات اللفظية على عوامل
خمس (Ameerkan 1985 Madaus 1987 Yamamoto & Frengel 1980 Mackler & Spots
ثم شار هرق وزملاؤه Hays et al 1970 إلى أن راو وهارفي Brown &
Hays توصلوا إلى أربع عوامل كل عامل كان حاصلا بالأربع نشاطات التي
سخدمت في دراستهم

جدول رقم (٦)
 قوائم المجازات تورأتس للتكبير الابتكاري اللفظية نسخة (أ) (قبل التنوير)

المصنفون	٥	٤	٣	٢	١	المصنفون (المعبرون)
١٨٨	١١٢ -	١٢٥	١٢٠	١٢٠ -	١٢٢	١- طلاق لفظية
١٨٨	١١٢ -	١٢٢	١٢١	١٢١ -	١١١	٢- مروت لفظية
١٦٧	١١٩ -	١٢٧	١٢٢	١٢١ -	١٢٢	٣- أمثلة لفظية
١٨٨	١٢٢	١٢١	١٢٢ -	١٢١ -	١٦٦	٤- طلاق لفظية
١٢٢	١٢٢	١١٧ -	١٢٥	١٢٨ -	١٢٩	٥- مروت لفظية
١٢٢	١٢٢	١١٨ -	١٢٠	١٢٠ -	١٢٢	٦- أمثلة لفظية
١٢٢	١٢١ -	١٢٦	١١٧ -	١٢٢ -	١٢٢	٧- طلاق لفظية
١١١	١٢٢ -	١٢٥	١١١ -	١١٧ -	١٢٢	٨- مروت لفظية
١٢٨	١٢٢ -	١٢٢	١١٠	١١٦ -	١٢٠	٩- أمثلة لفظية
١٢٥	١٢٢	١١٩	١٢٢ -	١٢٠	١٢٠	١٠- طلاق لفظية
١٢٢	١١٩	١٢١	١٢٠ -	١٢٨	١٢٠	١١- مروت لفظية
١١٧	١١٧	١٠٢	١٢٢ -	١٢١	١٢٧	١٢- أمثلة لفظية
١٢٢	١٢٢ -	١٢٠	١١١ -	١٢٥	١٢٢	١٣- طلاق لفظية
١٦٥	١٠١ -	١٢٠	١٠٠ -	١٢٢	١٦٦	١٤- مروت لفظية
١٦٢	١١٦ -	١٢٨	١٠١ -	١٢١	١٢٨	١٥- أمثلة لفظية
١٢٢	١٢٢	١١١	١٠٩	١١٥	١٢٨	١٦- طلاق لفظية
١٠٩	١١٨	١٠٢ -	١٠٨	١١١ -	١٢١	١٧- أمثلة لفظية
١٢٦	١١٢	١١٦	١٢٠	١٢٥	١٢٨	١٨- طلاق لفظية
١٢١	١٢١	١١٢	١٢٢	١٢٧	١٢٨	١٩- مروت لفظية
١٢٢	١١١	١٠٢ -	١٢٨	١٢٨	١٢٩	٢٠- أمثلة لفظية
	١٢٢	١٢١	١٢٢	١٢٠	١٢٢	المجمل الكائن
	١٢٢	١٢١	١٢٢	١٢٢	١٢٢	سنة التأسيس
	١٢٢	١٢٢	١٢٢	١٢٢	١٢٢	سنة التأسيس

جدول رقم (٧)

محات احتلرات تورانس للتفكير الابتكارى المفظة نسخة (١) (بعد الترميم)

الاسم	١	٢	٣	٤	٥
١- طلاء لطفه	١٦٦	١٠٠	١٦٦	١٦٦	١٦٠
٢- مروط لطفه	١٦٦	- ١٩	١٦٦	١٦٠	١٦٤
٣- أمه لطفه	١٦٦	- ١٠	١٦٦	١٦٦	١٦٥
٤- طلاء لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	- ١٠	١٦٥
٥- مروط لطفه	١٦٦	١٠٥	١٦٦	١٦٦	١٦٦
٦- أمه لطفه	١٦٠	١١	١٦٦	- ١٠	١٦٥
٧- طلاء لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٧
٨- مروط لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦١
٩- أمه لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٥	١٦٦
١٠- طلاء لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦١
١١- مروط لطفه	١٠٥	١٦٠	١٦٠	١٦١	١٦٧
١٢- أمه لطفه	١٠٥	١٦٦	١٦٥	١٦٥	١٦٢
١٣- طلاء لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٥	١٦٦
١٤- مروط لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٠	١٦٦
١٥- أمه لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦
١٦- طلاء لطفه	١٦٥	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦
١٧- أمه لطفه	١٦٥	- ١٠	١٦٦	١٦٦	١٦١
١٨- طلاء لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦
١٩- مروط لطفه	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦	١٦٦
٢٠- أمه لطفه	١٦٦	- ١٠	١٦٦	١٦٦	١٦٥

ثانياً : النتائج :

(١٧) ثبت التصحيح :

قام الباحث بتصحيح ٢٠ كراسة من اختبارات نوراس للتفكير الابتكاري اللفظي السبعة (أ) . وقامت بتصحيح بعض الكراسات إحدى طالبات* الماجستير في قسم علم النفس والتي درست على كيف تصحيح هذا النوع من الاختبارات . وتم حساب معامل الارتباط بين المصححين وكانت فيه معامل الارتباط كم بين

الطلاقة ٩٩.

المرونة ٩٣.

الأصالة ٩١.

(ب) حساب الثبات لمعامل المذكورين

تم حساب معامل التنبؤ لمعطية فوجد أن معامل سبار

٨٩.

ثالثاً : معايير الاختبار .

نوضح الحداويل رقم (٨ ، ٩ ، ١٠) بيان باندروحات اخدم والدرجة الثانية لاعداد اختبار نوراس للتفكير الابتكاري اللفظي السبعة () في الدراسة التي اشتملت على ١١١ طـ صـ في درجته تنبؤيه من صـ الأول حتى الثالث بحسبه محسـ ، وأدر

وقد قام البحث بحساب الدرجة الثانية اعتباراً من الدرجة -

١٠٠ - ٢٠ ، هدامع العلم بأن مساحة المنحى الاعتيادي تعطيها الدرجات -

٨٠ - ٢٠ حيث تشكل هذه الدرجات نسبة ٩٧,٩٩ / من مساحة المنحى و-

الباحث حساب الدرجات الثانية الأعلى من ٨٠ نظراً لأن الظاهرة موصـ -

تحتفل وجود أفراد لديهم قوة ابتكارية عالية أعلى مما هو موحود تحت المنحى ، -

(Torrance, 1974, A

(٥) يتوجه الباحث بالشكر إلى الطالبة سهير محمود أمير على مشاركتها

جداول رقم (A)

الدرجة الصف	الدرجة الصف	الدرجة الصف	الدرجة الصف	الدرجة الصف	الدرجة الصف	الدرجة الصف	الدرجة الصف
٧٦	٧٩	٧٧	٨٥	١٠٥	٧٩	١١٦	١٠٠
٧٧	٧٨	٧٥	٨٤	١٠٦	٧٨	١١٥	٩٩
٧٨	٧٧	٧٦	٨٣	١٠٧	٧٧	١١٤	٩٨
٧٩	٧٦	٧١	٨٢	١٠٨	٧٦	١١٣	٩٧
٨١	٧٥	٥٩	٨٠	٩٤	٧٥	١١٢	٩٦
٨٢	٧٤	٥٧	٨١	٩٦	٧٤	١١١	٩٥
٨٣	٧٣	٥٦	٨٢	٩٥	٧٣	١١٠	٩٤
٨٤	٧٢	٥٥	٨٣	٩٦	٧٢	١٠٩	٩٣
٨٥	٧١	٥٤	٨٤	٩٧	٧١	١٠٨	٩٢
٨٦	٧٠	٥٣	٨٥	٩٨	٧٠	١٠٧	٩١
٨٧	٦٩	٥٢	٨٦	٩٩	٦٩	١٠٦	٩٠
٨٨	٦٨	٥١	٨٧	١٠٠	٦٨	١٠٥	٨٩
٨٩	٦٧	٥٠	٨٨	١٠١	٦٧	١٠٤	٨٨
٩٠	٦٦	٤٩	٨٩	١٠٢	٦٦	١٠٣	٨٧
٩١	٦٥	٤٨	٩٠	١٠٣	٦٥	١٠٢	٨٦
٩٢	٦٤	٤٧	٩١	١٠٤	٦٤	١٠١	٨٥
٩٣	٦٣	٤٦	٩٢	١٠٥	٦٣	١٠٠	٨٤
٩٤	٦٢	٤٥	٩٣	١٠٦	٦٢	٩٩	٨٣
٩٥	٦١	٤٤	٩٤	١٠٧	٦١	٩٨	٨٢
٩٦	٦٠	٤٣	٩٥	١٠٨	٦٠	٩٧	٨١
٩٧	٥٩	٤٢	٩٦	١٠٩	٥٩	٩٦	٨٠
٩٨	٥٨	٤١	٩٧	١١٠	٥٨	٩٥	٧٩
٩٩	٥٧	٤٠	٩٨	١١١	٥٧	٩٤	٧٨
١٠٠	٥٦	٣٩	٩٩	١١٢	٥٦	٩٣	٧٧
١٠١	٥٥	٣٨	١٠٠	١١٣	٥٥	٩٢	٧٦
١٠٢	٥٤	٣٧	١٠١	١١٤	٥٤	٩١	٧٥
١٠٣	٥٣	٣٦	١٠٢	١١٥	٥٣	٩٠	٧٤
١٠٤	٥٢	٣٥	١٠٣	١١٦	٥٢	٨٩	٧٣
١٠٥	٥١	٣٤	١٠٤	١١٧	٥١	٨٨	٧٢
١٠٦	٥٠	٣٣	١٠٥	١١٨	٥٠	٨٧	٧١
١٠٧	٤٩	٣٢	١٠٦	١١٩	٤٩	٨٦	٧٠
١٠٨	٤٨	٣١	١٠٧	١٢٠	٤٨	٨٥	٦٩
١٠٩	٤٧	٣٠	١٠٨	١٢١	٤٧	٨٤	٦٨
١١٠	٤٦	٢٩	١٠٩	١٢٢	٤٦	٨٣	٦٧
١١١	٤٥	٢٨	١١٠	١٢٣	٤٥	٨٢	٦٦
١١٢	٤٤	٢٧	١١١	١٢٤	٤٤	٨١	٦٥
١١٣	٤٣	٢٦	١١٢	١٢٥	٤٣	٨٠	٦٤
١١٤	٤٢	٢٥	١١٣	١٢٦	٤٢	٧٩	٦٣
١١٥	٤١	٢٤	١١٤	١٢٧	٤١	٧٨	٦٢
١١٦	٤٠	٢٣	١١٥	١٢٨	٤٠	٧٧	٦١
١١٧	٣٩	٢٢	١١٦	١٢٩	٣٩	٧٦	٦٠
١١٨	٣٨	٢١	١١٧	١٣٠	٣٨	٧٥	٥٩
١١٩	٣٧	٢٠	١١٨	١٣١	٣٧	٧٤	٥٨
١٢٠	٣٦	١٩	١١٩	١٣٢	٣٦	٧٣	٥٧
١٢١	٣٥	١٨	١٢٠	١٣٣	٣٥	٧٢	٥٦
١٢٢	٣٤	١٧	١٢١	١٣٤	٣٤	٧١	٥٥
١٢٣	٣٣	١٦	١٢٢	١٣٥	٣٣	٧٠	٥٤
١٢٤	٣٢	١٥	١٢٣	١٣٦	٣٢	٦٩	٥٣
١٢٥	٣١	١٤	١٢٤	١٣٧	٣١	٦٨	٥٢
١٢٦	٣٠	١٣	١٢٥	١٣٨	٣٠	٦٧	٥١
١٢٧	٢٩	١٢	١٢٦	١٣٩	٢٩	٦٦	٥٠
١٢٨	٢٨	١١	١٢٧	١٤٠	٢٨	٦٥	٤٩
١٢٩	٢٧	١٠	١٢٨	١٤١	٢٧	٦٤	٤٨
١٣٠	٢٦	٩	١٢٩	١٤٢	٢٦	٦٣	٤٧
١٣١	٢٥	٨	١٣٠	١٤٣	٢٥	٦٢	٤٦
١٣٢	٢٤	٧	١٣١	١٤٤	٢٤	٦١	٤٥
١٣٣	٢٣	٦	١٣٢	١٤٥	٢٣	٦٠	٤٤
١٣٤	٢٢	٥	١٣٣	١٤٦	٢٢	٥٩	٤٣
١٣٥	٢١	٤	١٣٤	١٤٧	٢١	٥٨	٤٢
١٣٦	٢٠	٣	١٣٥	١٤٨	٢٠	٥٧	٤١
١٣٧	١٩	٢	١٣٦	١٤٩	١٩	٥٦	٤٠
١٣٨	١٨	١	١٣٧	١٥٠	١٨	٥٥	٣٩
١٣٩	١٧	٠	١٣٨	١٥١	١٧	٥٤	٣٨
١٤٠	١٦	٠	١٣٩	١٥٢	١٦	٥٣	٣٧
١٤١	١٥	٠	١٤٠	١٥٣	١٥	٥٢	٣٦
١٤٢	١٤	٠	١٤١	١٥٤	١٤	٥١	٣٥
١٤٣	١٣	٠	١٤٢	١٥٥	١٣	٥٠	٣٤
١٤٤	١٢	٠	١٤٣	١٥٦	١٢	٤٩	٣٣
١٤٥	١١	٠	١٤٤	١٥٧	١١	٤٨	٣٢
١٤٦	١٠	٠	١٤٥	١٥٨	١٠	٤٧	٣١
١٤٧	٩	٠	١٤٦	١٥٩	٩	٤٦	٣٠
١٤٨	٨	٠	١٤٧	١٦٠	٨	٤٥	٢٩
١٤٩	٧	٠	١٤٨	١٦١	٧	٤٤	٢٨
١٥٠	٦	٠	١٤٩	١٦٢	٦	٤٣	٢٧
١٥١	٥	٠	١٥٠	١٦٣	٥	٤٢	٢٦
١٥٢	٤	٠	١٥١	١٦٤	٤	٤١	٢٥
١٥٣	٣	٠	١٥٢	١٦٥	٣	٤٠	٢٤
١٥٤	٢	٠	١٥٣	١٦٦	٢	٣٩	٢٣
١٥٥	١	٠	١٥٤	١٦٧	١	٣٨	٢٢
١٥٦	٠	٠	١٥٥	١٦٨	٠	٣٧	٢١
١٥٧	٠	٠	١٥٦	١٦٩	٠	٣٦	٢٠
١٥٨	٠	٠	١٥٧	١٧٠	٠	٣٥	١٩
١٥٩	٠	٠	١٥٨	١٧١	٠	٣٤	١٨
١٦٠	٠	٠	١٥٩	١٧٢	٠	٣٣	١٧
١٦١	٠	٠	١٦٠	١٧٣	٠	٣٢	١٦
١٦٢	٠	٠	١٦١	١٧٤	٠	٣١	١٥
١٦٣	٠	٠	١٦٢	١٧٥	٠	٣٠	١٤
١٦٤	٠	٠	١٦٣	١٧٦	٠	٢٩	١٣
١٦٥	٠	٠	١٦٤	١٧٧	٠	٢٨	١٢
١٦٦	٠	٠	١٦٥	١٧٨	٠	٢٧	١١
١٦٧	٠	٠	١٦٦	١٧٩	٠	٢٦	١٠
١٦٨	٠	٠	١٦٧	١٨٠	٠	٢٥	٩
١٦٩	٠	٠	١٦٨	١٨١	٠	٢٤	٨
١٧٠	٠	٠	١٦٩	١٨٢	٠	٢٣	٧
١٧١	٠	٠	١٧٠	١٨٣	٠	٢٢	٦
١٧٢	٠	٠	١٧١	١٨٤	٠	٢١	٥
١٧٣	٠	٠	١٧٢	١٨٥	٠	٢٠	٤
١٧٤	٠	٠	١٧٣	١٨٦	٠	١٩	٣
١٧٥	٠	٠	١٧٤	١٨٧	٠	١٨	٢
١٧٦	٠	٠	١٧٥	١٨٨	٠	١٧	١
١٧٧	٠	٠	١٧٦	١٨٩	٠	١٦	٠
١٧٨	٠	٠	١٧٧	١٩٠	٠	١٥	٠
١٧٩	٠	٠	١٧٨	١٩١	٠	١٤	٠
١٨٠	٠	٠	١٧٩	١٩٢	٠	١٣	٠
١٨١	٠	٠	١٨٠	١٩٣	٠	١٢	٠
١٨٢	٠	٠	١٨١	١٩٤	٠	١١	٠
١٨٣	٠	٠	١٨٢	١٩٥	٠	١٠	٠
١٨٤	٠	٠	١٨٣	١٩٦	٠	٩	٠
١٨٥	٠	٠	١٨٤	١٩٧	٠	٨	٠
١٨٦	٠	٠	١٨٥	١٩٨	٠	٧	٠
١٨٧	٠	٠	١٨٦	١٩٩	٠	٦	٠
١٨٨	٠	٠	١٨٧	٢٠٠	٠	٥	٠
١٨٩	٠	٠	١٨٨	٢٠١	٠	٤	٠
١٩٠	٠	٠	١٨٩	٢٠٢	٠	٣	٠
١٩١	٠	٠	١٩٠	٢٠٣	٠	٢	٠
١٩٢	٠	٠	١٩١	٢٠٤	٠	١	٠
١٩٣	٠	٠	١٩٢	٢٠٥	٠	٠	٠
١٩٤	٠	٠	١٩٣	٢٠٦	٠	٠	٠
١٩٥	٠	٠	١٩٤	٢٠٧	٠	٠	٠
١٩٦	٠	٠	١٩٥	٢٠٨	٠	٠	٠
١٩٧	٠	٠	١٩٦	٢٠٩	٠	٠	٠
١٩٨	٠	٠	١٩٧	٢١٠	٠	٠	٠
١٩٩	٠	٠	١٩٨	٢١١	٠	٠	٠
٢٠٠	٠	٠	١٩٩	٢١٢	٠	٠	٠
٢٠١	٠	٠	٢٠٠	٢١٣	٠	٠	٠
٢٠٢	٠	٠	٢٠١	٢١٤	٠	٠	٠
٢٠٣	٠	٠	٢٠٢	٢١٥	٠	٠	٠
٢٠٤	٠	٠	٢٠٣	٢١٦	٠	٠	٠
٢٠٥	٠	٠	٢٠٤	٢١٧	٠	٠	٠
٢٠٦	٠	٠	٢٠٥	٢١٨	٠	٠	٠
٢٠٧	٠	٠	٢٠٦	٢١٩	٠	٠	٠
٢٠٨	٠	٠	٢٠٧	٢٢٠	٠	٠	٠
٢٠٩	٠	٠	٢٠٨	٢٢١	٠	٠	٠
٢١٠	٠	٠	٢٠٩	٢٢٢	٠	٠	٠
٢١١	٠	٠	٢١٠	٢٢٣	٠	٠	٠
٢١٢	٠	٠	٢١١	٢٢٤	٠	٠	٠
٢١٣	٠	٠	٢١٢	٢٢٥	٠	٠	٠
٢١٤	٠	٠	٢١٣	٢٢٦	٠	٠	٠
٢١٥	٠	٠	٢١٤	٢٢٧	٠	٠	٠
٢١٦	٠	٠	٢١٥	٢٢٨	٠	٠	٠
٢١٧	٠	٠	٢١٦	٢٢٩	٠	٠	٠
٢١٨	٠	٠	٢١٧	٢٣٠	٠	٠	٠
٢١٩	٠	٠	٢١٨	٢٣١	٠	٠	٠
٢٢٠	٠	٠	٢١٩	٢٣٢	٠	٠	٠
٢٢١	٠	٠	٢٢٠	٢٣٣	٠	٠	٠
٢٢٢	٠	٠	٢٢١	٢٣٤	٠	٠	٠
٢٢٣	٠	٠	٢٢٢	٢٣٥	٠	٠	٠
٢٢٤	٠	٠	٢٢٣	٢٣٦	٠	٠	٠
٢٢٥	٠	٠	٢٢٤	٢٣٧	٠	٠	٠
٢٢٦	٠	٠	٢٢٥	٢٣٨	٠	٠	٠
٢٢٧	٠	٠	٢٢٦	٢٣٩	٠	٠	٠
٢٢٨	٠	٠	٢٢٧	٢٤٠	٠	٠	٠
٢٢٩	٠	٠	٢٢٨	٢٤١	٠	٠	٠
٢٣٠	٠	٠	٢٢٩	٢٤٢	٠	٠	٠
٢٣١	٠	٠	٢٣٠	٢٤٣	٠	٠	٠
٢٣٢	٠	٠	٢٣١				

جدول رقم (٩)

الدرجة الداخلية	الدرجة الخارجية	الدرجة الخارجية	الدرجة الداخلية	الدرجة الخارجية	الدرجة الداخلية	الدرجة الخارجية	الدرجة الداخلية
١٠٠	٧٩	٧٩	٥٩	٤٩	٣٩	٢٩	١٧
٩٩	٧٥	٣٩	٥٥	٤٥	٣٥	٢٥	١٦
٩٥	٧٥	٣٩	٥٧	٤٧	٣٧	٢٧	١٥
٩٧	٧٧	٣٧	٥٦	٤٦	٣٦	٢٦	١٤
٩٦	٧٥	٣٧	٥٥	٤٦	٣٥	٢٥	١٣
٩٥	٧٤	٣٥	٥٤	٤٥	٣٤	٢٤	١٢
٩٤	٧٤	٣٤	٥٣	٤٤	٣٣	٢٣	١١
٩٣	٧٣	٣٣	٥٢	٤٣	٣٢	٢٢	١٠
٩٢	٧٢	٣٢	٥١	٤٢	٣١	٢١	٩
٩١	٧١	٣١	٥٠	٤١	٣٠	٢٠	٨
٩٠	٧٠	٣٠	٤٩	٤٠	٢٩	١٩	٧
٨٩	٦٩	٢٩	٤٨	٣٩	٢٨	١٨	٦
٨٨	٦٨	٢٨	٤٧	٣٨	٢٧	١٧	٥
٨٧	٦٧	٢٧	٤٦	٣٧	٢٦	١٦	٤
٨٦	٦٦	٢٦	٤٥	٣٦	٢٥	١٥	٣
٨٥	٦٥	٢٥	٤٤	٣٥	٢٤	١٤	٢
٨٤	٦٤	٢٤	٤٣	٣٤	٢٣	١٣	١
٨٣	٦٣	٢٣	٤٢	٣٣	٢٢	١٢	
٨٢	٦٢	٢٢	٤١	٣٢	٢١	١١	
٨١	٦١	٢١	٤٠	٣١	٢٠	١٠	
٨٠	٦٠	٢٠	٣٩	٣٠	١٩	٩	
				الدرجة = ٧٥ - ٢٥			
				الدرجة = ٧٥ - ٢٥			

جدول رقم (١٠)

الدرجة الساكنة	الدرجة الحمام	الدرجة الساكنة	الدرجة الحمام	الدرجة الساكنة	الدرجة الحمام	الدرجة الساكنة	الدرجة الحمام
١	٧٦	٧٨	٥٩	٥١	٧٩	٧٦	١
٩٩	٧٤	٧٧	٥٥	٥٠	٧٨	٧٤	٩٩
٩٨	٧٣	٧٦	٥٧	٤٩	٧٧	٧٣	٩٨
٩٧	٧٢	٧٥	٥٦	٤٨	٧٦	٧٢	٩٧
٩٦	٧١	٧٤	٥٥	٤٧	٧٥	٧١	٩٦
٩٥	٧٠	٧٣	٥٤	٤٥	٧٤	٧٠	٩٥
٩٤	٦٩	٧٢	٥٣	٤٤	٧٣	٦٩	٩٤
٩٣	٦٨	٧١	٥٢	٤٣	٧٢	٦٨	٩٣
٩٢	٦٦	٦٩	٥١	٤٢	٧١	٦٦	٩٢
٩١	٦٥	٦٨	٥٠	٤١	٧٠	٦٥	٩١
٩٠	٦٤	٦٧	٤٩	٤٠	٦٩	٦٤	٩٠
٨٩	٦٣	٦٦	٤٨	٣٩	٦٨	٦٣	٨٩
٨٨	٦٢	٦٥	٤٧	٣٨	٦٧	٦٢	٨٨
٨٧	٦١	٦٤	٤٦	٣٧	٦٦	٦١	٨٧
٨٦	٥٩	٦٢	٤٥	٣٥	٦٥	٥٩	٨٦
٨٥	٥٨	٦١	٤٤	٣٤	٦٤	٥٨	٨٥
٨٤	٥٧	٦٠	٤٣	٣٣	٦٣	٥٧	٨٤
٨٣	٥٦	٥٩	٤٢	٣٢	٦٢	٥٦	٨٣
٨٢	٥٥	٥٨	٤١	٣٠	٦١	٥٥	٨٢
٨١	٥٤	٥٧	٤٠	٢٩	٦٠	٥٤	٨١
٨٠	٥٣	٥٦	٣٩	٢٨	٥٩	٥٣	٨٠

مجموع = ١٧٨٥

أخرى المصاريق = ١١٨٤

بها : بيان بقاء الطلاب / الطالبات في الصفوف الثانوية المختلفة .

لقد قام الباحث بمحاولة التعرف على ما إذا كان أداء الطلاب / الطالبات عن اختيار توارثس للتفكير الابتكاري اللفظي ، السعة (أ) يختلف باختلاف الصف الدراسي أم لا . حيث تم معرفة الفروق بين الصفوف الثلاثة في الأداء على اختبار التفكير الابتكاري باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ، أصبح حدود (١١) الفروق في الأعداد ومجموع مفرقة لا يمكن أن يحدف من

حدود (١١)

الأعداد	مجموع التكرار	مجموع التكرار	متوسط التكرار	القيمة	الاحتمالية
المتوسطة	٢ ١٠٨ ١١٠	٤٣٦,٢٧٧ ٣٩٩٧٨,٠١١ ٤٠٤١٤,٢٨٥	٣٧١,١٢٨ ٣٧٠,١٦٦	٨٨٩	عبرك
المتوسطة	٢ ١٠٨ ١١٠	١٥٦,٢٥٢ ٧٠٤٠,٦٤٩ ٧١٩٦,٨٩٨	٧٨,١٢٦ ٦٥,١٩١	١٩٨	عبرك
المتوسطة	٢ ١٠٨ ١١٠	٥٩٥,٦٦٩ ١٤٣٢٥,٨٢٨ ١٤٩٢١,٤٩٦	٢٥٧,٨٣٤ ١٣٣,٦٤٦	٢٤٥	عبرك
المجموع الكلي	٢ ١٠٨ ١١٠	٢٤٣٩,٣١٨ ١٤٤٩١١,٩٢١ ١٤٧٧٥,١٨٧	١٢١٩,٦٥٩ ١٣٤١,٧٧٦	٩٠٩	عبرك

توضح النتائج الموجودة في جدول (١٩) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين
 الصفوف الدراسية على اعتبار توارس للتفكير الابتكاري اللغوي النسبة (١٩)
 وقد يكون السبب في ذلك أن المناهج الدراسية في هذه المرحلة تعتمد في كثير
 من الصفوف على التواحي اللغوية ، إضافة إلى المؤثرات الثقالية اللغوية للبيئة
 السعودية

خلاصة نتائج الصدق والثبات

نشر نتائج الصدق والثبات في حدود العينة التي تم التحليل عليها ١١١
 - صدق - وهي في مطروحة محدودة إلا أن السبب في ذلك أن عملية
 استخراج لأوراق تم إجراء عملية التصحيح تحتاج إلى وقت طويل وبما أن
 - حيث يعود هذه العملية وحده دون اشراك اشخاص آخرين فإنه تم استخراج
 لأوراق من تعبئة الكتيب ٤٢٣ ، تم إجراء عملية التحليل على عينة مختارة من
 هذه الكتيب - أن الاحتمال وما أعطاه من نتائج تشجع على استخدامه في
 - - والتحولات النفسية وسوف يقوم الباحث مستقلاً بإجراء التصحيح على
 هذه العينة كما يود أن يشر الباحث رغم معرفته بأهمية المقارنة بين دراسات
 نفسية أخرى أجريت في البيئات العربية إلا أن هناك بعض العوائق التي لم تمكن من
 إجراء تلك المقارنة ، حيث أن دراسة النفس التي أجريت في جمهورية مصر
 العربية كانت على عينة من المرحلة المتوسطة ، والدراسة الحالية على المرحلة
 - - أما الدراسة التي أجريت في الأردن فإن الباحث لم يوفق في الحصول
 - حتى تاريخ كتابة هذا التقرير

دليل تصحيح اختبار توراتس للتذكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ)

الخطا الأول : نوجه الأسئلة :

الطلاقة :

تعرف الطلاقة في كل الشايات السعة اللفظية بأنها المجموع تكرر
للاستجابات المتصلة التي سجلها المبحر وتحدد صلة الاستجابة في ص.
المتطلبات لكل نشاط والتي ذكرت في تعليمات الأنشطة ومعدة أخرى درجة صلا
النشاط الأول هو المجموع الكل للاستجابات المتصلة والتي ساهم المبحر
أما الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بمجرد النظر إلى الصورة فليس
وفيها بل أمثلة للأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بمجرد النظر إلى الصورة
- هل يرتدى الولد قميصاً ؟
- هل ألباسه طويلاً ؟
- هل هو واقف ؟

المرونة :

يعطي المبحر درجة واحدة لكل فئة من الفئات التي سجدتها في ص.
نوجه الأسئلة ، ولا يعطى درجة للاستجابات الختلفة فضلاً عن تكرار
المبحر حول الوصف العيرياتي للشخص في هذه الحالة سوف تكون درجة
المرونة الكلية (١) هذا وسوف تعطى أمثلة لكل فئة من الفئات ولكن بص
الحال سوف لا تكون شاملة هذا وذكر سورس Formula 194B في ص.
الحالات النادرة التي يصعب فيها تصنيف الاستجابات في الفئات المذكورة
فإنه يجب إضافة فئات جديدة وبمكس الإشارة إلى الفئات الجديدة في ص.
التصحيح بوضع العلامات (x) إلى جانب الرقم الجديد مثلاً (x١) مع
أولى جديدة ، (x٢) معناها فئة ثانية جديدة وهكذا (هذا ويود أن
الباحث إلى أن نماذج الأسئلة التي صفت ضمن الفئات التي ذكرها
مستمدة من عينة التفتيش السعودية ٤٢٣ طالبا وطالبة من المرحلة
وفيها بل قائمة الفئات مرتبة هجائياً ونماذج الأسئلة تحت كل فئة من تلك الفئات

١ - الأسرة وتشمل الأقارب والأصدقاء وهي أسرة حول البيت

- اين أصدقاءه ؟

- اين أهل الولد ؟

- ماذا فعل والداه عندما تركاه وحيدا ؟

- من أقرباء الولد ؟

- من هو والد الطفل ؟

- هل أمه مطلقه ؟

- هل ولدا يعمل على سد حاجة ؟

٢ - خصائص الفيزيائية للأشياء أو الموقف

- ماذا يوجد كائنات حية ؟

- ماذا لا يوجد حوله شيء غير الماء ؟

- كم عدد أرحل الحشرة التي يطاردها ؟

- ما المحيط المحاور لهذه الصورة ؟

- هل الشيء الذي يبحث عنه دقيق جدا ؟

- هل المكان يوجد به حقل ورع ؟

- هل تستطيع الحشرة التي يطاردها الولد القمر في الماء ؟

٣ - الخصائص الفيزيائية للموقع (ويشمل ذلك وصف المظهر ، وانعكاس

سطح الماء وما يوجد تحت سطح الماء)

- بهي يعكس الصورة أكثر الماء المالح أم الماء العذب ؟

- ماذا تكون انعكاسات الصورة واضحة في الماء ؟

- هل الأرض التي عليها الولد مرتفعة نسبيا ؟

- هل تحس الكائنات الحية بما يفعل ؟

- هل هذا الهر صافي ونقي ؟

- هل هذا سحر ؟

- هل يوجد سمك في الماء ؟

٥ - الزمن :

- كم عمر هذا الولد ؟
- كم من الوقت يستغرق لكي ينمو بمه ؟
- كم من الوقت يستمر هذا الولد في رؤية مه ؟
- كم من الوقت استغرق في الطريق لكي يأتى إلى هذا المكان ؟
- متى صار هذا الحادث ؟
- من أى عصر هو ؟
- هل هو كبير في السن ؟

٥ - الشخص في الصورة (ويشمل الأسئلة التي تعدد الوصف الجبرتي للشخص سواء الداخلي أو الخارجي ، ولا يشمل الأسئلة التي تعمير بالمواطف والمفلاس)

- كم عدد أقدام هذا الولد ؟
- لماذا أذنه كبيرتان ؟
- لماذا ركضه مصموم ؟
- لماذا هو مضطرب حاده ؟
- ما لون بشرته ؟
- هل هو ذكر أم أنثى ؟

٦ - الشخصيات التي من خارج الصورة (من خارج الصورة ماديا ورميا) ولا يشمل ذلك أفراد الأسرة

- لماذا يصر الناس مه ؟
- هل دفعه أحد ؟
- هل طلب مه أحد فعل هذه الشيء ؟
- من الذي علمه هذا العمل ؟
- هل يوجد أحد ينقذه ؟
- هل يوجد معه أشخاص آخرون ؟

٧ - الصورة ككل (وتشمل الأسئلة حول العنوان والصورة بشكل عام)

- أين يكمن الخطر في هذه الصورة ؟

- لماذا لم توصل خطوط جسم هذا الولد كما يجب ؟
- ما هو الشيء الغريب الذي يوجد بهذه الصورة ؟
- ما هو هذا الشيء الذي في الصورة ؟
- هل هذه الصورة تأتي في برامج الأطفال في التلفزيون ؟
- ٩ - سحر (ويشمل القوى السحرية والقوى الخفية للشخص وما يحيط به) :
 - هل له صداقات مع الأحياء الموجودة داخل الماء ؟
 - هل هذه مرآة سحرية ؟
 - هل هو أمير سحرته ساحرة شريفة ؟
 - هل هو شيطان مارد ؟
 - هل يحدث الماء ويناصر معه ؟
 - ٩ - طمس وكوارث طبيعته ؟
 - هل يكون موقع الشمس بالنسبة للون ؟
 - كيف وجد هذا الشخص الآخر هناك ؟
 - هل كان الآخر محظرا ؟
 - هل كان نسيئة تأثير في شخصيته ؟
 - هل يستطيع أن يحبس نفسه من الرد ؟
- ١٠ - عصر السلالة (تشمل الأصل ، والدين ، واللغة) .
 - هل أي فصيلة ينتمي هذا الطفل ؟
 - من هو هذا الشخص ؟
 - هل هو رجل مداني ؟
 - هل هو سعودي ؟
 - هل هو من سكان الأرض ؟
 - هل هو من عالم آخر ؟
 - هل هو يتكلم اللغة العربية ؟
- عواطف (وتشمل الأفعال وردود الأفعال ، والتفكير ، والشخصية) ،
 - (كل ما يتعلق بالشخصية) .
 - ما الذي يفكر فيه ؟

١٠ - ماهو شعور هذا الولد عندما شاهد نفسه في الماء ؟

- هل هو خائف من الماء ؟

- هل هو متفائل بالحياة ؟

- هل هو مجنون ؟

- هل هو معجب بنفسه ؟

- هل هو محب ؟

١١ - ملابس (نصف عامة)

- لماذا يرتدى هذه الملابس ؟

- مالون ملابس التي يرتديها ؟

- ماهو مقاس ملابس ؟

- من أين أتى بالملابس التي يرتديها ؟

- هل ملابس هذا الطفل نظيفة ؟

- هل هذه ملابس ماسية ؟

- هل يستطيع أن يبدل ملابسه ؟

١٢ - ملابس (ملابس محددة)

- مانوع هذه العناء التي يلبسها ؟

- مالون قبعته ؟

- ماذا يلبس على رأسه ؟

- ماهو مقاس حذاء هذا الطفل ؟

- من أين اشترى الطربوش ؟

- هل كان يلبس ساعة ؟

- هل هو لاسر حفاضه (حفاض اطفال) ؟

١٣ - مكان : (ويشمل موضع الشخص والموقف)

- أين صار هذا الحادث ؟

- من أين أتى هذا الولد ؟

- هل سيقى الولد في مكانه ؟

- هل هو في المدينة ؟

- هل هو في واحة ؟

- هل جاء إلى هذا المكان للبحث للمرة ؟

- هل يأتي هذا المكان دوما ؟

١٥ - مهنة (وتشمل الوظيفة والناس أو المنظمات التي يعمل فيها) ؟

- ماسوع العمل الذي كان يعمل به قبل المجيء إلى البحيرة ؟

- هل أصبح عواماً ؟

- هل أصبح عالماً عندما يكرر ؟

- هل هو صياد ؟

- هل هو مهرج ؟

- هل هو عمله ؟

- هل يستطيع صناعة الفوارب الورقية واللعب بها في الماء ؟

١٦ - شاطئ يدعى (خارج الصورة) .

- كيف يستطيع الوصول إلى أمه وبنته ؟

- هل أتى من المنزل أم من المدرسة ؟

- هل استطاعت أمه أن تحضره التي يطاردونها ؟

- هل سيذهب على نحرته هذه ؟

- هل سيذهب إلى البيت بعد استمتاعه بهذه الجلسة ؟

- هل هو هارب من أهله ؟

- هل يحبه نحرته تحدي مع صديق له ؟

- هل يستعد الطفل للكتابة عن المكان الذي يراه ؟

١٧ - شاطئ يدعى (في الصورة)

- إلى أي شيء يطر صاحب الصورة في الماء ؟

- لماذا يقترب من الماء ؟

- ماذا يفعل هذا الولد ؟

- هل يريد أن يسبح ؟

- هل يريد أن يرى عمق الهر ؟

- هل يريد أن يرى وجهه أو صورته ؟

- هل وقع له شيء ويريد أن يبحث عنه ؟

الأسئلة :

لتصحيح أسئلة النشاط الأول اللفظي قام الباحث بإعداد قائمة بأوزان النشاط الأول . وهذه الأوزان استخرجت من عينة التقبيل السعودية (٤٢٣ : طالباً وطالبة من الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية) وقد سجلدهم صاحب نفس المقاييس الذي استخدمه نوراس (١٩٨٥ : ١٧٤) والذي يمتد من عمر ١٠ سنوات وربعين وفقاً لتكرار الاستجابة في عينة التقبيل تأخذ (صفراً) والاستجابة التي تتكرر بنسبة ٥٪ فأكثر في عينة التقبيل تأخذ (صفراً) والاستجابة التي تتكرر بنسبة ٢ - ٤.٩٩٪ تأخذ (درجة واحدة) أما الاستجابات التي تتكرر بنسبة ٥٪ من ٢٠ والتي يظهر فيها الحبال وقوة الفك الأسفل والتي لا يفهمها بعض الاستجابات الشائعة والمتكررة والمألوفة والمتعلمة فإنها تأخذ درجتين (نصف مفهم للدرجة الانتكارية ص ٢٣)

وفيما يلي قائمة ببعض الاستجابات التي حصلت على الدرجات (ص ٢٤) (١) و (٢) مرتبة ترتيباً هجائياً

الدرجة	الاسم	الاسم	الدرجة
٢	أب	من هو والد الطفل ؟	١
٢	اسم	لماذا يتسم في الماء ؟	١١
٢	أخ	هل له أخوة ؟	١
٢	أذن	لماذا هو مدب الأذنين ؟	٥
٢	أذن	لماذا أذناه كبيرتان ؟	٥
٢	أرض	هل الأرض التي عليها الولد مرتفعة سبياً ؟	٣
٢	استلقاء	لماذا هو مستلق عن وجهه ؟	١٧
٢	اسم	ما اسم هذا الولد ؟	٥
٢	اشخاص	هل طلب منه أحد فعل هذا الشيء ؟	٦
٢	اشخاص	هل يوجد معه أشخاص آخرون ؟	٦
٢	اشخاص	من الذي علمه هذا العمل ؟	٦

الرقم	الاسئلة	الاجابة
٩	اين اصداؤه ؟	اصداؤه
١٠	لماذا تسمى هذه الطفل ؟	اصل
١٠	هل هو انسان ؟	اصل
١٠	من هو هذا الشخص ؟	اصل
١٧	ماذا يعرف من الماء ؟	عرب
٣	ماذا نأكل انعكاس صورته الولد في الماء ؟	انعكاس
٣	لماذا ينعكس لصورته انما الماء المالح أم العذب ؟	عذب
٣	ماذا يمكن انعكاس لصورته واضحة في الماء ؟	عذب
١١	هل هو مثلنا نحن ؟	مثل
١١	ما هي صفاته ؟	مثل
٧	ماذا نرى من حوض حوضه قد نؤيد كي حب ؟	حب
٥	هل هو ذلك ؟	حب
١٠	هل هو سعودي ؟	حب
١١	هل هو محب ؟	حب
١٣	ماذا نرى نحن في مناسه ؟	حب
٧	لماذا نعد حشرة التي تطاردها ؟	حب
١٦	هل نستطيع امساك الحشرة التي تطاردها ؟	حب
١١	هل هو حبيب من ماء ؟	حب
٤	من هو هذا الحدث ؟	حب
٤	كم من الوقت ستمر هذا الولد في رؤيه عنه ؟	حب
٤	من هي عصر هو ؟	حب
٤	هل نرى هذا المشهد يدور في ذهن الطفل فترة من الزمن ؟	حب
١٧	هل يريد أن يسبح ؟	سبح
٨	هل هو امير سحرته ساحرة شريفة ؟	سبح
١١	هل الطفل مرحب وسعيد وهو ينظر إلى الماء ؟	سبح
١٧	هل يريد أن يشرب ؟	سبح
١١	ماهو شعور هذا الولد عندما شاهد نفسه في الماء ؟	سبح
٩	اين يكون موقع الشمس نالسة للولد ؟	سبح

— الاستعارة —

المرحلة	الأسئلة	الاجابة
٨	٢	هل هو شيطان مارد ؟
٢	٢	هل الشيء الذي يبحث عنه فقير جدا ؟
٢	٢	ما هو الشيء الذي هذه ؟
٢	٢	ما هو الشيء الذي في الصورة ؟
٢	٢	هل هذه الصورة ما في رايح لأحد في سحره ؟
٢	٢	هل كان هو محضر ؟
٢	٢	كيف وجد هذا الشخص هذا ؟
٢	٢	هل أراد أن يهزم ؟
٢	٢	هل سمعت عن هذا ؟
٢	٢	كم عمر هذا الولد ؟
٢	٢	هل سيجب هذا ؟
٢	٢	ماذا يفعل هذا الولد ؟
٢	٢	لماذا ليس الطفل معه ؟
٢	٢	من أين أتى السحر ؟
٢	٢	هل تريد أن تعلم في هذا ؟
٢	٢	هل هو يكتمه معه بحرية ؟
٢	٢	هل هذا أنه صبح في حبس ؟
٢	٢	هل هذا هو ؟
٢	٢	هل يحدث له ويشعر معه ؟
٢	٢	هل الطفل يدرس ؟
٢	٢	هل هذه امرأة سحرية ؟
٢	٢	هل يوجد معه امرأة ؟
٢	٢	أين صار هذا الحادث ؟
٢	٢	من أين أتى هذا الولد ؟
٢	٢	لماذا اختار هذا المكان لاندات ؟
٢	٢	ما الأساس التي أتت به إلى هذا المكان ؟
٢	٢	لماذا يرتدى هذه الملابس ؟
٢	٢	ما هي الملابس التي يلبسها ؟

الدرجة	الاستجابة	
٢	١٢	ملابس ما هو مفلس ملامسه ؟
٢	١٦	ممن كيف يستطيع الوصول إلى أمه وبنته ؟
صفر	١٥	مهرج هل هو مهرج ؟
صفر	١٧	مهر إلى أي شيء سطر صاحب الصورة في الماء ؟
صفر	١٧	مهر هل يريد أن يرى وجهه أو صورته ؟
٢	١٧	مهر هل يريد أن يرى عمو النهار ؟
صفر	١٧	مهر هل وقع نه شيء ويريد أن يبحث عنه ؟
صفر	٣	٣ هل عد ٣ ؟
صفر	٣	٣ هل عد النهار صافي وجمي ؟
٢	١	١ هل ... يعمل من عد حبه ؟
١	٥	٥ عد هو واحد ؟

التفاصيل (اختياري)

١. المشكلة في تحديد درجة التفاصيل هي عدد التفاصيل الإضافية
 استخدمه لتوصيح أو تفصيل السؤال بصورة أعلى أو أكثر مما هو متصل بالفكر*
 أساسية بشكل ضروري وليس المقصود هو مكافأة الاسهاب . حيث ان
 تفصيل يجب أن تصمي قوة واثارة للأسئلة المتعلقة بهذا الشاط . وفيما يلي أمثلة
 صمح طريقة تصحيح التفاصيل لهذا الشاط مع ملاحظة أن الإشارة (٥) تدل
 عن درجة

الدرجة

١ - هل هو يحتوى من روعة ابيه* الشريرة* هما في الزكة المحزنة* ؟ ٣

٢ - هو الشيء البادر* الذى على قمته ؟ ١

٣ - هل هو لاسر لحملة تكريه في الفضاء الخارجي* ؟ ١

٤ - كم عمره ؟ صفر

٥ - ... يعمل وجهه مصحكا إلى ما يراه في الماء ؟ ١

المجموع

الكتاب الثاني : محرم الأسباب :

المقدمة :

درجة طلاقة الشاطئ الثامر هي مجموع الكل للاسحابة منصفه والاستجابات التي لا تظهر علاقه سبه تعتبر استحداث غير ملائمه ولا تأخذ في الاعتبار ومن أمثله تلك الاستحداث

- استيقظ الولد من نومه وعسل وجهه
- ثم تناول افطاره واستعد لمذهب إلى المدرسه
- ذهب إلى المدرسه ونعفى دمه

المرونة

تعطى درجة واحده لكل من ثبات اسمه وتعطى جبر - وف تستخدم أكثر من مرة فبها لا يحصل من دجه صفه في دمه

١ - الأسرة (الأسباب لأسره)

- الحمل والوليد
- عفته ولذته
- وفاة الوالدين ، حرمهم
- الغروب من المهر - سب مشي
- ذهب بدون علم منه
- طرده والده من نسب
- رقما تبع أسرته

٢ - الخصائص الميراثيه للأساء ، يوسف

- واحته مياه حارقه في مكانه
- الأرض كانت مثله
- الأرض التي يمشي عليها بها حجر
- لا يوجد سياج حول المهر

٣ - الزمير :

- ربما كان يعيش في عصر ما قبل التاريخ

- وما كان يجلس بهذا الوضع منذ فترة طويلة .
- وما لأنه صغير في السن .
- وما كان في زمن لا توجد به مرآة .
- وما كان الوقت ليلاً فلم ير شيئاً من شدة الظلام .

٥ - الشخص في الصورة (كل الأسباب الناتجة عن الخصائص الجسمانية للشخص)

- يريد - شرب ماء
- به ضحك
- - - - - سرح
- به حزن
- يريد - يكون وحيداً
- يريد - حد قبيل من ماء
- ٦ - شخصات أخرى من حرج الصورة (ويشمل الناس والحيوانات باستثناء ودعائه)
- ما حده شخص على ذلك
- صوته نفسه من السرك قد ذهب إلى النهر
- دعه صدمته لرؤيته الأسماك في البحيرة
- ما به بعض انصوص وتردده في هذا المكان
- في ساحل يعوض في ماء
- يصار شخص مسح في الماء
- ٧ - صورة ككل (العنصر المرتبطة بطبيعة الصورة)
- ما يكون الصورة في الماء أصغر من المرأة
- ما ان الماء يظهر الخيال بينما المرأة تظهر الحقيقة .
- ما ان هذا الماء ملء بالأسرار والعجائب .
- ما ان هذا ماء مسح على الأرض أدى إلى وقوع الطفل .
- - - - - سحر :
- رأى شيئاً عجيفاً في الظلام كأنه شيطان .

رؤيا الله جنى .

٨ - ربما يوجد جوهرة عربية داخل البحر .

٩ - طقس وكوارث طبيعية .

- ربما نزل مطر شديد

- حدث زلزال فلواد الاختفاء

- ربما يخرج سب ارتفاع درجة حرارة الجو

- ان ليرى الاخصار الحرة

٩ - حاصر السلالة (تشمل الاسئلة حول الاصل ، المدس ، مدس)

- ربما كان فرما من الاقراء

- انه اسان عرب الشكل والنظر

- انه من سكان المرح

١٠ - عواطف (اسباب عمنه ونسبه)

- انه يفكر كيف حصل هذا

- انه سعيد لانه راء صورته

- انه يفكر ويتأمل فيه حوله

- حب الاستطلاع

- يريد الانتحار

- انه محزون

- الشعور بالسعادة عند رؤيته انه

- انه يفرح عن نفسه بالنظر إلى انه

١١ - ملاس (بصورة عامة)

- انه يرتدى ملاس ثقيلة

- يريد ان يغسل ملاته

١٢ - ملابس (أشياء محددة)

- انه يريد اصلاح وصح قبعته

- انه يلبس ذلك الحذاء حتى لا تعوض قدميه في الطريق

- حذاءه غير لائق لقدمه .

١١ - مكان (يشمل الأسباب المتصلة بها كان ، وما هو كائن)

- انه ضائع (تائه) .

- انه مكانه المفصل .

- كان في صحراء ثم جاء إلى موضع الماء .

- انه نزل وترعرع في هذا المكان .

- ان صرنا الأسرة قريب من موقع الماء .

- انه في مكان لا يوجد به ماء .

١٢ - مهنة (الأسباب المترتبة بالطبيعة التي كان يؤديها) :

- انه مهرج يقوم بحض الخركات الهلوانية .

- به يشغل بالنقد

- به شاعر يريد به نصيده

- به يريد - يكون عالما في الفيزياء

- به يريد ان يكتب من هذه المهنة

- به نازح في ليرة

- نشاط يدور (حارج الصورة)

- به راجع من صديق له

- به يستعد لادامه حكمه

- انه احرق وور سرعه إلى الماء

- يريد ان يركب السفينة في البحر

- به هارب من شيء ما

- يريد الانتقاء بالأصدقاء والتحدث معهم

- ساط يدور (في الصورة)

- سقط موقع على الارض

- نحث عن السمك واصطياده .

- يريد ان يسبح .

- يريد ان يلعب .

- يريد ان يرى صورته .

جديد ان يرى الاسماك أو الاحياء المائية .
- انه يتزده .

- سقط منه شيء ويريد البحث عنه

- يريد معرفة مدى عمق الماء .

- يراقب تحركات الماء وحامها

- ربما يقوم بتقليد شيء ما

- يريد ان يمسك حياله

- يريد معرفة هل الماء نقي

- يريد معرفة طعم الماء

- البحث عن بقود سقطت في البحر

الأصالة

لتصبح أصالة الشاطئ الذي التفتى قاه السائح بعداد وقته .
الشاطئ الثاني . وهذه الأوراد استخرجت من عيه التقدير سعودي (٢٢٠ :
طالاد وطائه) من الصفوف الثلاثة في أخرجه الشويه) وقد استخدمه .
نفس المقياس الذي استخدمه بورانس Torrance 1974 H والذي يمد من صد .
درجتين وهذا لتكرار الاسحده في عيه نفس سعودي

وفيما بل قائمة بعض الاستحداث التي حصلت على التدرجات صد .

٢٠١ . مرتبه ترتيبا حديث

الاصحاح	قوة المرونة	درج الاصحاح
احلام	١٠	٠
اروص	٢	٠
اروص	٣	٠
استطلاع	١٠	٢٠
اشخاص	٥	٠
انتظار	١٠	٠
تذكير	١٠	٢٠

الاستعارة		
صفر	١٩	انه ينكر ويتامل من حوله
صفر	١٩	رأى غوه غفلة شيء ما
٣	١٠	به محو
٢	٧	به حي
١	٤	به حنق
٢	١٢	انه ينكر - حدوة غير لائق لخدمته
٢	١٥	به حرق - من يسهل على غيره
٢	١٦	يريد ان يمسك حبه
صفر	٤	يريد ان يبرح
١	١٤	به من يمسك حبه
٢	٨	حدث - من فاد لاجله
١	٣	انه كان يمشي في غفلة من يمسك حبه
٢	٣	ما كان في من لاجله من يمسك حبه
صفر	١٦	به من يمسك حبه
٢	٧	يريد ان يمسك حبه من يمسك حبه
صفر	١٠	به من يمسك حبه من يمسك حبه
٢	١٥	به من يمسك حبه من يمسك حبه
صفر	١٦	يحب من يمسك حبه
صفر	١٦	يريد ان يمسك حبه لاجله
١	٥	حبه يمسك حبه من يمسك حبه
٢	١٤	به من يمسك حبه من يمسك حبه
٢	٥	يريد ان يمسك حبه من يمسك حبه
صفر	٤	يريد ان يمسك حبه من يمسك حبه
صفر	١٦	رأى شئ اثر اشده
صفر	١٦	سقط من شيء ويريد الحث عليه
٢	١٣	كان في صحراء ثم جاء إلى موضع الماء
٢	٦	رأى تكون الصورة في الماء أصغر من المرأة
١	١٤	انه يشتغل بالصيد

وزن الأصالة	لغة المرونة	الاستعارة
٧	٨	طقس : ربما خرج سب ارتفاع درجة حرارة الجو
ص	٤	ظن : قد ظنن
٧	٣	عمر السن : لأنه صعب في السن
٧	١١	شغل : يريد أن يعمل ملاح
٧	١٢	قمة : أراد تصليح وضع قمة
٧	٩	قرم : ربما كان قرما من الأقزام
ص	١٦	لعب : يريد أن يلعب
١	١٦	ماء : قد تعرف على ماء من
١	٤	ماء : يريد أحد قليل من الماء
٧	٦	ماء : ربما أن هذا ماء منسوب لـ لاسر . محذوف
١٦	١٦	ماء : يريد معرفة صف الماء
ص	١٦	ماء : يراقب حذاب ماء وحده
ص	١٦	ماء : يريد معرفة مدى عمق ماء
٧	٤	مراء : لا يوجد لديه مراء
٧	٤	مريض : ربما يكون مريض
٧	٩	مريح : أنه من سكن مريح
٧	٩	مطر : ربما من معه تسديد
٧	١٣	مكان : أنه مكانه المفضل
١٣	١٣	مكان : أنه في مكان لا يوجد له مراء
٧	١١	ملاس : يريد أن يوسع ملأه
١	١	مزل : المهرب من المزل سب مشاكل
١٤	١٤	مهرج : أنه مهرج يقوم ببعض الحركات المبهزاة
١٦	١٦	نزهة : أنه ينزه
ص	١٦	نظر : يريد أن يرى صورته
٧	١٦	نقود : البحث عن نقود سقطت في البحر
ص	١٥	هروب : أنه هارب من شيء ما
٧	١	والده : طرده والده من المنزل
ص	١	والدين : عاقبه والديه
ص	١	والدين : إهمال الوالدين

النشاط الثالث : تخمين النتائج :

درجة طلاقة النشاط الثالث القفزي من المجموع الكلي للنشاطات المتصلة . والاستجابات التي لا تشير إلى سبب أو علاقة يمكن أن تكون في الاعتبار . ومما يلي أمثلة على مثل هذه الاستجابات غير المتصلة .
- ذهب الولد إلى البيت ولعب مع المربية .
- ثم تناول طعام العشاء .
- وطلبت منه الأم أن يعمل واجباته المدرسية .
- ثم ذهب إلى السرير لينام .

المرونة

تعطي درجة المرونة ، مثل ما أعطيت في النشاطات السابقة حيث نحسب . حه المرونة بعدد الفئات المختلفة التي تقع فيها الاستجابات . والفئات بحدهم نصف الاستجابات هي كما يلي

١ - الأسرة

- إحصاء والده في حصل
- إحصاء الوالدين بالده
- بحث الأهل عنه
- سوف يجده أهله عند الهر
- سوف يعاقب من قبل والده
- مرض الوالدين أو أحدهما
- صلاق الأم

٢ - خصائص المبريائية للأشياء

- أن الماء عبر صالح للعوص
- أن الماء ملوث .
- أن الهر شاركه في مومه
- تحرك الشيء الذي تحته .
- اكتشف أن في الماء سماً .
- وجد أن في الماء كثيراً من الحشرات .

٦ - المصنوع :

- الخياص وكفه بلا فائدة .
- احسن بانه قد كثر في السر .
- احسن بانه شيخ كبير لديه ساعه ضد الهرم .

٤ - الشخصية في الصورة :

- الاصابة بممرض
- الاصابة بحروق أو كسور
- سوف يموت
- سوف يصبح عبأ
- قد يكون حاسوب
- سوف لا يستطيع المشي على قدميه

٥ - الشخصيات التي من خارج الصورة :

- من الممكن ان يعده احد
- قد يمسك به الدس مظاروفه
- ربما يأخذ شخص ويدفعه في الماء
- يدعو الناس له بالشفاء
- قرص حشرات أو زواحف له
- قد يسطو أحد عند محاولة ابعده

٦ - الصورة ككل :

- وجد ان الماء مثل المرآة عاكس للصورة
- وجد ان الماء يتحرك في شكل أمواج .
- اكتشف انه لم يحضر أدوات الرسم
- سوف تظهر الماء صورة السماء
- اكتمال رسم الصورة .

٧ - سحر :

- سوف تنتقم منه الساحرة الشريرة .
- لقد عرف انه من الجن .

- خرج له ملود مخيف من الله .

٨ - طقس وكولوث طيعة :

- سوف تأثر رياح وتبعثر الماء في وجهه .

- سوف يجرفه التيار إلى مكان بعيد .

- نهب عاصفة قوية تمنعه من الذهاب إلى المنزل .

- نهب عاصفة شديدة وتعطيه بالتراب .

٩ - عاصر السلافة :

- انه من كوكب احمر عبر الارض

- سوف لا يصل

١٠ - عواطف

- الشعور بالخوف

- الشعور بالفرح والسرور

- سوف يتأمل في هذا الكون وعظمته الخالق

- سوف يستمتع بالنظر إلى الماء

- سوف يصاب بالخوف

- سوف يتحير

- سوف يبكي

- سوف يفقد ذاكرته

١١ - ملابس (بصورة عامة)

- نسيج ملاسه

- استبدال ملاسه

- سوف تتمزق ملاسه

- سوف يجلع ملاسه

- سوف تتل ملاسه

- سوف يعمل ملاسه .

١٢ - ملابس (خاصة) .

- سقوط القبعة في الماء .

- سوف يقوم بتغير نبعته بجمعه أخرى ..
- وجد متبيله الذي وقع في الماء .
- استقر في وضع قبته .

١٣ - مكان :

- سوف يضيع من اعلاه .
- سوف يذهب إلى مكان ما لكن بعشر به
- سوف لا يذهب إلى الحر مرة أخرى
- سوف يعود إلى هذا المكان مرات عديدة
- سوف يذهب إلى البيت

١٤ - مهنة

- سوف يذهب إلى عمه
- الاشتغال بالسرك
- سوف يصنع قضا
- سوف يصنع صداد
- سوف يقوم بصيد النوروز
- القيام بحركات هوائية

١٥ - نشاط بدني (خارج الصورة)

- سوف يحمل إلى المستشفى
- سوف يذهب لرؤاه احد الاصدقاء
- سوف يهرب
- سوف ينزل قاربه إلى الماء
- سوف يرحل ما سرقه من اشيائه ثمنه
- سوف يزدع قمحا

١٦ - نشاط بدني (في الصورة)

- سوف يغرق في مياه النهر
- سوف يرى خياله في الماء .
- سوف يصطاد بعض السمك .

- سوف يرى الاحياء المائية .
- سوف يحصل وجهه .
- سوف يقوم باللمب .
- سوف يبرئ إلى الماء للسباحه .
- سوف يقع في الماء أو على الارض .
- سوف يشرب من الماء .
- سوف يرى ماسقط منه ويلتقطه .

لأصالة

صحيح أصالة الشاطئ الثالث النعطي قام الباحث بأعداد قائمة بأوزان هذه الأسماك . هذه الأوزان استخرجت من عمه التفتيش السعودية . وقد سجله الباحث عن مقدس لدى استخدمة بورانس 1974 H والذي من صغر أو درجتين وقد اشكرنا الاستخدمة في عمه التفتيش السعودية ولها من دونه بعض الأسماك التي حصلت على الدرجات صغر ، ١ ، ٢ مرتبة . - حديث

وزن الأصالة	فئة المرونة	الاسم
٢	٥	سحرة قد تملك به يدان ممدودة
٢	٥	سحرة يدان ممدودة
٢	١٥	سحرة يدان ممدودة أحد الأصابع
صغر	١٥	سحرة يدان ممدودة
٢	١	سحرة يدان ممدودة
١	١٠	سحرة يدان ممدودة
١	١٣	سحرة يدان ممدودة
١	١٠	سحرة يدان ممدودة
صغر	١٠	سحرة يدان ممدودة
صغر	٤	الاصابع ممدودة أو كسور
٢	٧	لقد عرف انه من الحرة

ورن	الروية	الاستعانة
١	١٠	جنون : سوف يصاب بالجنون
١	٥	حشرة : قرص حشرات او روائح له
صد	٥	حيوان : سوف تلتهمه بعض الحيوانات المفترسة
صد	١٠	خوف : الشعور بالخوف
صد	١٦	خيال : سوف يرى خياله في الماء
٢	٩	نهر : سوف لا يصل
٢	١٠	ذاكرة : سوف يفقد ذاكرته
٢	٧	رسم : اصاع وقته بلا فائدة
٢	٧	ساحره : سوف يتعلم من الساحره الشريرة
صد	١٦	ساحة : سوف يهرل الى الماء لمساحته
صد	١٠	سعادة : الشعور بالفرح والسرور
٢	١٥	سحب : سوف يهرل عابره او يهبط
صد	١٦	سك : سوف يصعد بعض السمك
٢	١٤	سرك : الاضغاث بالسرك
٢	٥	شخص : ربما يأتي شخص ويدفعه في الماء
٢	٥	شخص : ربما يمكن ان يغرقه احد
صد	١٦	شرب : سوف يشرب من الماء
٢	٢	شيء : لمحرك الشيء الذي تحته
٢	٦	صوره : اكمال رسم الصورة
٢	١٤	صيد : سوف يصبح صيادا
٢	١٣	صياح : سوف يصيح من اهله
٢	٩	طقس : سوف تأتي رياح وتغير الماء في وجهه
٢	٨	طقس : سوف يجرفه التيار الى مكان بعيد
٢	٩	طقس : تهب عاصفة قوية تنحدر من الدخاب الى المنزل
٢	٣	عمر (السن) : احسن مائة قد كمر في السن
٢	٣	عمر (السن) : احسن بأنه شيخ كبير لديه ساعة صد الحرم
صد	١٦	غرق : سوف يغرق في مياه النهر
٢	١١	غسل : سوف يغسل ملابسته
صد	١٦	غسل : سوف يغسل وجهه

الرقم	الاصطلاح	١٠
١	سوف يصبح حيا	٤
٢	سوف يصبح قطعاً	١٤
١	سقوط النخلة في الماء	١٢
٢	انه من كوكب اخر غير الارض	٩
صفر	سوف يفوز باللعب	١٦
صفر	ان الله يموت	٢
صفر	وحد ان في هذه كتبة من الخشائش	٢
٢	سوف يصح لبعض	٢
١	وحد ان الله مثل المرآة عاكس للصورة	٦
صفر	وحد ان شاء يحرك في شكل امواج	٦
صفر	سوف يظهر الله صورة الله	٦
صفر	لا والله مرض	٤
١	سوف حين ن سنسى	١٥
٢	سوف لا سطح انتهى عن قدمه	٤
٢	سوف يدفن ن مكان ن تكفى بعضه	١٣
صفر	سوف يعود ن هذا اكل مراب عدده	١٣
١	سبح ملاه	١١
صفر	سوف سب ملاه	١١
٢	وحد مدينة الذى وقع في الله	١٢
صفر	سوف يذهب ان الشيب	١٣
صفر	سوف يموت	٤
صفر	سوف يرى الاحبه الماتيه	١٦
صفر	سوف يرى ماسقطه ويلتقطه	١٦
١	سوف يرب	١٥
صفر	احار والديه بما يفعل	١
٢	احساس الوالدين بالدم	١
صفر	سوف يعاقب من قبل والديه	١
١	سوف يراه الوالدان فياحدانه من ذلك المكان	١
صفر	سوف يقع في الماء او على الارض	١٦

التفصيل (المعيار) :

الأمثلة التالية سوف توضح استعمال الأسس المنطقي لتصحيح تفاصيل هذا النشاط .

الدرجة

١ - سوف يحمل ملابس الحديدية* منسحة

٢ - حورية الماء الجميلة* سوف تصعد من الماء وتقلع على امة*

٣ - سوف يمتنى ذلك ان اديه المضحكة* المحدث* سوف تنقلص

٣

إلى الحمام العادي*

٤ - سوف يسقط في الماء

٥ - أظف حياة والده المة* دموعه* سحرته من ..*

٣

المجموع

٩

النشاط الرابع تحسب الانتاج

الطلاقة :

درجة طلاقة النشاط الرابع اللفظي هي عدد الأفكار التي تدل عن تحسب

لعبة الفيل المحشوة . الأشياء التي تحملها مصدرا المرید من المرح عند اللعب

والاستجابات التي لا تتضمن استخدامات اللعب أو تحمل الفيل ككائن حي .

وغير ذلك نعتبر من الاستجابات غير المتصلة ولا تأخذ في الاعتبار

وفيما يلي أمثلة على مثل هذه الاستجابات غير المتصلة أو غير ذات

للتصحيح .

- جمل الفيل كأنه حي

- جعل الفيل يعمل الواجب المدرسي

- استخدام الفيل كديكور .

- استخدام الفيل كوسادة للديبائيس .

المرونة :

يوجد حوالي ثلاث وعشرين طريقة عامة يمكن أن تستخدم عند تطوير أفكار جديدة لتحسين الانتاج أو النظام أو الخطة أو غير ذلك ووجوب المرونة في نشاط تحسين الانتاج هي عدد الطرق المختلفة المستخدمة للاستجابة لهذا النشاط وبما يل هذه الطرق والأمثلة التي يجب ان تستخدم كمرشد لتصنيف الاستجابات والتي ذكرها نوراس 1974 B .

١ - إبدال . وضع قشة مكان الخرطوم ، وضع عصي محل الاقدام ، وضع لزامير محل رؤوس أصابعه

٢ - احكام مقاسات مختلفة للقبلة ، مقاسات مختلفة للافان ، الذيل خرطوم الح

٣ - إضافة إضافة سرح ، إضافة حلبة ، وضع دمية على ظهره ربطه بخيط سحبه من الساسه لاسا اورويا ، وضع ياقة ماسية له ... الخ .

٤ - عادة الترتيب . جعله قابلا للتعبير ، يمكن فك وتركبه وترتيبه بحيث نحصل من فية مختلفة من . جعل حنكه لامعا

٥ - سار ترونده مع ميكايكي ، تعديته ويجب ان يلاحظ هنا ان معظم الاستخدامات في هذه الفئة تعتبر غير متصلة لأنها لا تتلاءم ومطالب هذا نشاط أي جعل اللعبة مصدراً لمزيد من السرور ومن أمثلة الاستجابات غير متصلة جعله كاساس ، جعله يردد الدعاء ، جعله يتصرف تصرفات حبيبة ، جعله يؤدي الواجبات المدرسية ، يكتب قصيدة ... الخ .

٦ - زيد كان واصحا انه مجهز بالكمبيوتر الذي يمكنه من القيام ببعض التصرفات مشابهة لتصرفات الاساس ففي هذه الحالة تحسب مثل هذه الاستجابات بوصف حسب الفئات المناسبة .

٧ - لواحى الخيالية والاعمالية : جعل منظره جيذا ، جعله جذاب سعيد ، حزين ... الخ .

٨ - عصى : جعله يرى ، جعل عيونه تلمع ، جعله يبدو شغافا .

٨ - كصغير : جعله خفيف الوزن ، جعله هزيل ، جعله اصغر ، جعله قرا صغيرا .

٩ - تطوع (تكيف) : جعله سهل الركوب ، جعله يعمل بعض المخلدع جمعا دمية ، استخدمه في لعب الالعب الرياضية ، جعله يستطيع التفتد الاشياء ، تحيلة الى حيوان اخر .

١٠ - تغير الشكل : جعل ادمية كبيرتين وعريضتين ، جعل ذيلة اكثر طرافة حد يمكن نفخة بحيث يتعب حجمة وشكلة ، جعل حرطومه مستقيما ، جعل ظهره مسطحا .

١١ - تغير اللون : جعله من الوان مختلفه ، جعله منقط ، جعل الوانه ناصعه جعل لونه ورديا ، حجمة يتعب من نور ، بن احمر ، سع نصيبه او . د رسم خطوط عل حرطومه

١٢ - تكاثر : جعله لديه فيلة صغيره ، جعل العيل لديه صديق من نفسه .. او انثى ، جعل له عائلة ، جعله يأق مع قضيع من الفيلة

١٣ - تكبير : جعله بكبر ، جعله اقوى ، جعله اثقل ، تكبيره إلى حجمة د الحففي ، جعله سب

١٤ - تقسيم : تقطيع العيل إلى احراء ليصبح نعر ، جعله د . د والتحرنة

١٥ - حركة : جعله كهربائيا أو ميكانيكا ، جعله لعبة جعل دالمست حد يمشى بطارية ، جعله يمشى ، جعل حرطومه كهربائى مما يتيح له حد أو الاهتزاز ، جعله يرش الماء ، جعله قادر عل مصر العول السدر جعله يرقص ، جعله قادر عل حدب الاشياء ، جعله يقف عل قدم

١٦ - ربط : وضع غابة حوله ، وضعه مع فيلة اخرى ، وضعه مع مجموعة حيوانات الغابة ، وضعه في منزل ، وضعه في قفص ، جعله كم د . د حديقة حيوان .

١ - سمي : جملة يتحدث ، جملة يصدر أصوات القيلة ، جملة يصدر
بوفرة الضحك فيه ، جملة يصدر ضجيجا عندما يجلب فيه

١ - شمس : جملة يسطع الشم ، جملة راتحة كراتمة الكاكور ، وضع كساح
عليه

١١ - صد : جملة بحيث يمكن قلبه حيث يصح والمخلة مخلوجة .

٢ - طرح (استعداد) نزع انياه ، ازالة اذنيه ، ازالة احد الرجلين .

٢ - نسي : حمل حلد حشا ، حمل حلد ماعا ، حمل الالباب أكثر قوة ،
حمل منعه كاشعر

٢١ - موضع : حمه بحس ، حمه يقف عن الارجل الخلفية ، جملة يقف على

لأرجل اليسرى ، حمه يقف مستقيما ، حمه يمكنه الاستلقاء حمه يمكنه

سواء ، أو التركوع

٢٢ - نوع المادة : صاعته من المصايط ، من القطيفة ، من الحلوى ، من مواد لغير

وسه للكسر ، من مدة قليلة للمسيل ، صاعة العبيس من الماس صاهي ،

حمل الالباب من العج احققي ، صاعه الخرطوم من سلك التليفون .

اصالة

صحيح أصالة الشاط الرابع اللعطي قام الباحث باعداد قائمة بلوزان

— الرابع ، وهذه الأورال استخرجت من عينة التفتيش السعودية .

وقد استخدم الباحث نفس المقياس الذي استخدمه تورانس . Torrance

والذي يمتد من صفر إلى درجتين وفقا لتكرار الاستجابة في عينة التفتيش

سعدية

• في بل قائمة بعض الاستجابات التي حصلت على الدرجات صفر ،

• مرتبة ترتيبا هجائيا .

وزن الأصالة	قف المرونة	الاستعجالية
ص	١٤	احزاه : جعله مقلع الى احراء بسهل تركبة
٢	٢٠	القد : لواله الاخذ
١	٩	القد : تغير لقيه بالوى اسان لوى حيوان آخر
١	١٥	القد : جعل لقيه تتحرك باستمرار
ص	١٣	القد : جعل لقيه تتحرك
١	١٥	الرحور : جعله يتحرك بالحيات كالارحور
ص	١٢	اسره : ترويد الفيل بأسره من لقيه
ص	٩	القدام : تغير اقدامه بأقدام اسان أو لوى حيوان آخر
٢	٢٣	القدام : جعل اقدامه مضبوطة من حش
١	١٤	القدام : تعديل الأقدام
١	١٠	القدام : زيادة عدد اقدام الفيل
٢	٣	القدام : وضع لإحاط على قدمه
١	١٥	اكل : جعله ياكل (الـ)
٢	١٢	اشى : ترويدته بفيل آخر اشى
٢	١١	مالون : جعل الفيل على هيئة ...
٢	٦	مكاه : جعل شكل الفيل ذك سكر
ص	٢٣	ملاستك : جعل على مقصد من ملاست
١	١٦	بت : جعل الفيل في ...
٢	٣	ناع : وضع ناع على رأس الفيل
١	٤	ترتيب : تركيب الـ بمعمل الفيل بشكل واحد
ص	٣	مختلفة كدرة وصغيرة
ص	١	ترويد ورحله : ترويد الفيل بالرحارف الخمر
ص	١٣	تصغير : جعل الفيل بحجم اصغر
ص	٣	تكبير : جعل الفيل بحجم اكبر
ص	٣	ثقل : وضع بعض الاثقال على ظهره
١	٣	جرس : وضع احراس في عقه
١	٣	جرس : وضع حرس على الدليل
١	٢٢	جرس : جعل الفيل في هيئة كأنه يجرى

الرقم	الاسم	الاسم
١	١	تعبير حبه القبل بحسب اثنان او حيوان اخر .
٢	٢٣	جعل القبل منصوبا من الخلد
٣	٢٢	جعل القبل مستطوعا من حنوس
٤	٦	جعل القبل منقرا من قبل
٥	٢	نفس القبل حروب
٦	٢	وضع حبه في فم من نسيه
٧	٢	جعل احده مقلبه عن حبه
٨	٢	نفس القبل حبه
٩	١٥	جعل القبل متحركا من حبه ، بالمرسل ، بجهاز الحكم
١٠	٩	جعل القبل من حبه يعود
١١	٢	نفس القبل حبه حبه
١٢	٢	وضع حبه في ذن من قبل
١٣	٢٣	وضع القبل من حبه
١٤	٢٣	نفس القبل من حبه
١٥	٢	وضع حبه في فم من حبه
١٦	٢٢	جعل حبه من حبه
١٧	٢	جعل حبه من حبه
١٨	٢٠	نفس حبه
١٩	٢٢	جعل حبه من حبه
٢٠	٢	جعل حبه من حبه
٢١	٢	جعل حبه من حبه
٢٢	١٥	جعل حبه من حبه
٢٣	١٥	جعل حبه من حبه
٢٤	٢	وضع حبه في فم من حبه
٢٥	٢	وضع حبه في فم من حبه
٢٦	٢٠	ارالة الدبل
٢٧	٢	جعل دبله طويلا
٢٨	٢	جعل دبله قصيرا
٢٩	١٠	ربادة عدد الدبول
٣٠	٢	وضع وردة او شريط من القماش على الدبل

ورد الأصناف	عدد المفردات	الاصناف
١	٩	فيل : تغير ذبلة بديل حيوان آخر
٢	١	فيل : وضع صاحبات مثل الفيل
ص	١٥	فيل : جعل الفيل يتحرك
ص	٩	رأس : تغير رأسه برأس اسد ثواني حيوان آخر
١	١٥	رأس : جعل رأسه يتحرك
٢	٩	رأس : جعل الفيل برأس
ص	٣	رجل (معدة) : وضع رجل على ظهر الفيل
٢	٢٣	رجل : جعله رجلا الشرس
ص	١٥	رجل : جعل الفيل يستطيع ان يمشي
٢	١٥	رقة : جعل الفيل يستطيع ان يمشي ركة
ص	٩	ركوب : جعل الفيل يمكن الركوب عنه
٢	٣	رشد : وضع رموش للفيل
٢	٩	رغاف : جعل الفيل لديه رغاف مثل اسنكة
٢	٣	ساعة : وضع ساعة في احد اعضاء الفيل
٢	٩	ساعة : ان يكون معها يوقظ الاطفال من النوم
ص	٣	سرح : وضع سرح على ظهر الفيل
٢	١٦	سرب : وضعه في سرب خاص به
١	٣	سلطة : وضع سلطة على رقبته
٢	٩	سام : جعل للفيل سام كاحمل
٢	٣	سجارة : وضع سجارة في فم الفيل
ص	١٥	سرك : جعله يقدم عروضاً بهلوانية
٢	١٥	شرب : جعله يستطيع الشرب
١	٣	شرط : وضع شرطية على رقة الفيل
	٢١	شعر : جعل جسمه مغطى بالشعر الطويل الكثيف
	٢١	شعر : جعل رأسه مغطى بالشعر
ص	١٠	شكل : تعديل شكله الخارجي
	٣	شمسية : جعل الفيل يملك شمسية
	٣	شرب : وضع شرب للفيل

الاستعارة	الرمز	الرمز
صندوق	٣	وضع صندوق على ظهر الغنبل
صوت	١٧	جعلته يصدر صوت (أى صوت ، صوت الغنبل) .
صوت	١٧	جعلته يصغر بالصغير
ضحك	٦	جعل الغنبل يضحك اليها
ضحك	٦	جعلته ضاحكاً لومساً
ص	٣	وضع سبابة طبيب في أذنه
جعل	١٢	جعلته يحمل قبلاً صغيراً على ظهره
ص	١٥	جعلته يظفر
محلل	١٥	وضع على محلات متحركة
ع	١٦	جعل على في عربة
ع	١٥	جعل الغنبل سحب عربة
ع	١٥	سحب وبعض عبه
ع	٧	جعل عبه من رشح مداد ، حر
ع	٧	جعل عبه يدف جدد
ع	٧	جعل عبه - هـ
ع	١١	جعل جدد عبه صعد ، لأخرى -
ع	١١	يكون عبه - - - - -
ع	١٣	جعل عبه - - -
ع	١٥	جعل عبه يهوى
ع	١٠	رباه عدد عيون الغنبل
ع	٣	أضافه عشارب ساعه في العين
ع	١٥	جعل عبه يتحرك
ع	١٦	جعلته في عانة مع حيوانات اخرى
ع	١٧	جعلته يستطيع الماء
ع	٩	جعلته على هيئة عواصة
ع	٣	وضع قنعة على رأس الغنبل
ع	٣	وضع قرون على رأس الغنبل
ع	٢٢	جعلته يحشوا بالقش

ورد الأصل	الرمز	الاستعمال
ص	٢٣	قطن : جعله عثرا بالقطن
٢	١٥	قطن : جعل القطن يستطيع القطن
٢	١٦	قطن : وضع القطن في قطن
١	٢٣	قطن : جعله مصروعا من قطن
٢	١٥	قطن : جعله بقود سبارة
٢	١٥	قطن : جعله بقود دراجه
٢	٥	قطن : جعله يستطيع انكناه النأ
٢	٣	قطن : وضع قطع من قطن القطن
٢	٩	قطن : جعله من قطن القطن
ص	١٦	قطن : جعله ينكته النأ
٢	٩	قطن : وضع قطن كسور مداحله
١	٥	قطن : جعله ينعق ذره
ص	١١	قطن : جعل القطن راحه ومحمه
ص	١١	قطن : جعله لونه إلى لون حداد
١	١١	قطن : جعله ينعق القطن القطن
١	١٥	قطن : جعله ينعق عن راحه أو عن راح
٢	١٥	قطن : جعله ينعق بالظفر النعسه
ص	٣	قطن : الناس القطن ملابس
١	٩	قطن : وضع آلة موسيقية داخل القطن
٢	٢	قطن : جعله اياه قصره
١	١١	قطن : جعله الاياه بلون اخر
١	١٣	قطن : جعله اياه كيرة
٢	١	قطن : وضع ريش بدل الاياه
٢	٢٣	قطن : صنع الاياه من الخشب
٢	٢٣	قطن : صنع الاياه من الخلودى
٢	١٤	قطن : جعل الاياه سهلة الفك والتركيب
ص	٢٠	قطن : إزالة الاياه
ص	٢١	قطن : جعل جسم القطن ناعم الملمس

الاستجابة		
ظفرة	وصح ظفرة للقبل .	٢
موة	حمله يستطيع الوم	٢٢
محرم	حمله في حبة محرم أو مقلقة	٢٢
موة	حمله بماء نافواه	١٠
ور	حمل وره حمف	٨
ور	حمل وره حمف	١٢
ور	حمفه عف عن رحمن أو رحل واحد أو ثلاثة ارحل	٢٢

التفاصيل (اختياري)

ان الاساس المنطقي لتصحيح التفاصيل في شاط نحسب الانتاج هو نفسه
 مدى اتع في الشايطات السافه ، والمشكلة هي عدد التفاصيل المستخدمة
 يوصح أو لتعصيل الفكرة الاساسية بصورة أعلى وأكثر مما هو متصل بالفكرة
 لأسبه بشكل ضروري

وفيما يلي أمثلة نوصح طريقة تصحيح التفاصيل فدا الشاط مع ملاحظة ان
 الإشارة • تدل على درجة

الدرجة

- ١ - حمفه في حجم القيل الخفيفي* (ملحوظة : ان مجرد
- ١ حمفه أكر لا تحصل على درجة تفاصيل ، ولكن تحديد
- ١ سكر يجعله في حجم القيل الخفيفي بصف فكرة جديدة) .
- ١ - برويده بصوت قبل* (حقيقي) .
- ٢ - برويده بحران* ماء بدلا من الملعنة ، بحيث يستطيع
- ٢ استخدام حرطوم كحرطوم ماء لرش الماء .
- ٢ : - حمل عطاءه مروداً سوت* بحيث يمكن غسله وكبه* .

• يمكن فحصه • والاحتفاظ بالثغور • فيه بعد ذلك عندما تحتاج
إلى الثغور تستطيع أن تدبر الأذن • اليسرى وتسحب الناب • اليمنى
وبالتالى سوف تخرج ثغورك .

المجموع

النشاط الخامس : الاستعمالات غير الشائعة لعب الكرتون

الطلاقة :

درجة طلاقة النشاط الخامس اللفظي هي عدد الاستعمالات المختلفة
العادية لعب الكرتون والتي يذكرها المصوّر • والاستعمالات الغير
أو المستحيلة والتي تتعدى كل الاستعمالات الممكنة الواقعة لا تحسب وفي
أمثلة على الاستعمالات الخيالية وغير المعقولة والتي لا تحسب

- صنع كائن اسار
- صنع سيارة سائق حقيبة (لعبة) تحسب (
- صنع كلب حي (حيوانات) (لعبة) تحسب (

المرونة :

تتحدد درجة المرونة بعدد الفئات المختلفة التي تقع فيها الاستعمالات .
في النشاطات السابقة حيث الاستعمالات البادرة ، والتي لا يمكن تصيغها في
من الفئات التالية فإنه يمكن إضافة فئات جديدة لتلك الاستعمالات ويمكن
البيها في استمارة التصحيح موضح العلامة (x) إلى جانب الرقم الجديد . وفي
قائمة الفئات التي استخدمها تورانس Torrance 1974 B ، كما يود أن يشير إلى
إلى أنه قد أضيفت بعض الاستعمالات الشائعة في عبة التقدير السعودية (
طالباً وطالبة) حيث وصفت بين قوسين وصنفت ضمن الفئات المناسبة هي
تورانس .

- ١ - اثاث منزلى : تسريجه ، رف خزانة ملابس ، دولاب ملفات ، -
- كرسى ، ماصة ، طاولة ، مقعد طويل ، (مكتبة) ، (كس) ، (
- تلفزيون) ، (كمدينة) .

١٠ - قلعه معدن: أي استجدة تشجر إلى أن الاستخدام أصبح شيئاً بالإضافة إلى استخدامه كأنه محالة ملكه (كمثل عندما يملأ الأناء بالمرمل فمن المحتمل أن يكون بقلل أو مانع ملك لمنع الباب من الغل) حصالة ، صندوق مريد ، قالب ، ثقل ، ألعاب قرة ، (صيدلية) (صندوق تليمور) ، (ناموت) ، (صندوق احدة منزلة)

١١ - انشاءات (ويشمل المعدات ، الاحراء ، مثل الحوائط والارضيات) طوب ، سباح ، ترميم ، حائط ، سقف ، تمديدات ، رب ، نافذة ، سقف ، (سلم) ، (سد الفراغات)

١٢ - مخززين : حفظ الأشياء فيها ، حفظ الكبر ، حفظ اللعب ، (حفظ ادور الحياطة) ، (لحفظ صحاحيد الصلاة) ، (لحريش المسامير) ، (حفظ الاطعمة)

١٣ - تعليم (وسائل التعليم المصرية ، عروض توصحه ، وسائل مدرس ، كتيبات ، فتاحة رسائل ، خريطة ، أدوات قياس ، علامات أو لوحات ، سجل قصاصات ، (ورق لخرس) ، (لوحة شرف) ، (جدول ذو ر للمدرسة) ، (معدات) ، (صحيفة حائضه) ، (سورة) ، (صور) ، (بونه لحفظ ارقام اهاتف)

١٤ - حامل للأشياء سلة دراجة ، حقيبة كتب وأوراق ، سلة صعد أو رحلات ، حقيبة ، حقيبة أدوات ، حقيبة تخزين ، حمل الأشياء ، حمل فيها (محمطة ممانيج) ، (حقيبة اشترطة) ، (اكياس ورقية) ، (حمل اقلام) .

١٥ - حماية : درع ، حودة ، ترس ، كعطاء للرأس
١٦ - دعامة : ساند للكتب ، كمدعم للطاولة أو البافدة أو أى شيء آخر .

(كرسى مصحف)

١٧ - زراعة (زهور أو نباتات في مراكر) : مراكر نوافذ ، مراكر ربح

١٨ - سلاح : اطلاقه على الناس أو الحيوانات ، من مدفع أو أى سلاح للهجوم ، (صاروخ) ، (متفجرات) ، (دبابة) ، (سدفيه)

(سيف) ، (خنجر) ، (غواصة) ، (قائمة لأشكال)

١٨- علوم (استخدامات وأقوات علمية) : البصرات ، المجاهر

(ميكروفون) (حفارة) ، (جهاز تحكم) ، (كميرات تصوير) ، (كاميرا)

حاسة) ، (محرك مروحي) .

١٩- عطاء (للسات وغيره) - عطاء ، شمسية ، عطاء للأثاث ، فلال الكتب

(ورق حائط) ، (تغليف المنتجات) ، (غطاء لمفاتيح المرواح) ، (المظلة

عن المواد)

٢٠- صور - الرسم والتلوين على العلب ، الصاق أشياء عليها ، عمل أشكال

منقطعة ، مطر مريح ، عمود مزدان برسوم وأشكال ، ديكور زينة ،

فناع ، عمل أشكال منقطعة من الشجر أو الزهور (محسبات) (لوحات

فنية) ، (محسة الكعكة) ، (مويكان لعرض الأرياء) ، (شعار) ،

(نافذة) ، (استخدامها للدعاية والإعلان) ، (بروار صور) .

٢١- قالب السك - قالب لسح الأشكال أو النماذج ، لرسم المربعات مقطع

نسكويك ، (قالب الأسمنت أو التلج)

٢٢- لعب أطفال - عرائش ، طيارة ورقية ، قطار ، تليفون ، مكعبات للبناء ،

أطواق ، طائرة ، طفل يسحب العاب ، (رحل الى) ، (سيارة) ،

(حيوانات) ، (أر حوز) ، (بقود ورقية) ، (ناح للدمية) ، (عفريت

العلنة) ، (سفن) ، (هوايس للأطفال)

٢٣- مأوى للحيوان - قط ، كلب ، بيت للدجاج ، قمص ، برج حمام ، مربوط

حيوان ، وضع الحيوانات الأليفة بها ، بيت للزواحف .

٢٤- مساكن (يلعب فيها الأطفال أو معها) - بيت لعبة ، بيت أشجار ، نادي ،

بيت طيور ، مصنوعة ، حيمة ، محطة أطفال ، نموذج مدرسة ، منزل ،

عروسة ، كبينة ، (حى سكنى مصر) ، (هرم كبير) ، (مسجد) ،

(الحرم المكى) ، (برج مراقبة) ، (مطار) ، (مستشفى) ، (مدينة

ملاهى) ، (حصون وقلاع) ، (ناطحات سحاب) ، (الجمرات

٢٤ - (فلق) ، (فلق) ، (برج المل) ، (مفهر شمس) ، (حديقة حيوان) .

٢٥ - ملابس : قبعة ، ملابس ، ساري هندي ، حذاء ، بالظو مطر ، مكبة شعر ، ملابس رجل آلي ، (اساور) ، (ملابس عسكرية) ، (فلايد) ، (ساعة يد ورقية) .

٢٦ - موسيقى وضوضاء : طبلة أو أى أداة من أدوات الموسيقى ، صحة حمامية لعمل وضوضاء ، (استخدام العلب كطارد للطيور)

٢٧ - هدم : حرق ، تفطيع ، تمزيق ، رمي

٢٨ - وسيلة مواصلات : مركبة ، عربة ، سيارة ، عربة عروسة ، (مضرب) ، (إشارة مرور صوتية) ، (أوتوبيس) ، (عجلات) ، (هودج) ، (طائرة) .

الأصالة :

لتصحيح أصالة النشاط الخامس اللفظي قام الباحث بأعداد قائمة بأور - النشاط الخامس ، وهذه الأوراء استخرجت من عينة التقدير السعودية ، وقد استخدم الباحث نفس المقياس الذي استخدمه تورانس Torrance 1974 B والذي يمتد من صفر إلى درجتين وفقاً لتكرار الاستجابة في عينة التقدير السعودية وفيه بر قائمة ببعض الاستجابات التي حصلت على الدرجات صفر ، ١ ، ٢ ، مرتب ترتيباً هجائياً .

الاستجابة	نقطة المرونة	وزن الأصالة
أباجورة	٤	١
الثلاث (غير محدد)	١	٢
أرجوز	٢٢	٢
أكسولر	٢٥	٢
آلة حلبة	١٨	٢
آلة حرت	٢	٢

الاسم	عدد النسخ	عدد النسخ
العاب قرة	٩	٩
امام لوصح الاشياء	٨	٨
امام لوصح (الاقلاء) الاورق . الكتب الطائير	٨	٨
امام لوصح (المواد النورية والقاله)	٨	٨
امام لوصح الاكسوارات	٨	٨
اب	١٠	١٠
احمره	٢٢	٢٢
ادنى	٢	٢
اد (حمه)	٢٣	٢٣
اد مره	٢٤	٢٤
اد صدارة	٢٥	٢٥
اد صور	١٢	١٢
اد (مع نفعه مره ناسه)	٦	٦
اد	٩	٩
اد (دعه)	٢٢	٢٢
اد (غير محله)	٤	٤
اد (الاشياء)	١١	١١
اد (الاعاب)	١١	١١
اد (المسمر)	١١	١١
اد	٢٧	٢٧
اد	١	١
اد (عدة صبيها)	٦	٦
اد	٤	٤
اد (لغة)	٢٢	٢٢
اد (العلقة)	٢٥	٢٥
لاحه	٤	٤
لاحه (لغة)	٢٢	٢٢
حفظ	١٥	١٥

وزن الأصة	عدد المرونة	الاصطلاح
٢	٢٥	خطاه
٢	٦	حشوة (حشو الالامب والصناعات الخشبية)
صفر	٩	حصالة
صفر	١١	حفظ (أدوات الحياطة)
صفر	١١	حفظ (حشرات تشريح)
صفر	١٣	حل (الأشياء بها)
صفر	١٣	حلية (لآلئ)
٢	١٣	حلية (ماكياج)
١	١٣	حلية سائلة
صفر	٢٢	حيوانات (لعب)
٢	١٧	ماسة
٢	٢٢	فراشة (لعبة)
١	١٠	فرج (سلم)
صفر	٢٢	دمية
٢	١٢	دوسية
صفر	١	دولاب
١	٢٠	ديكور
١	٤	واديو
١	٢٢	رجل الى
٢	٦	ردم (استخدامها في الردميات)
صفر	٢٠	رسم (علل العلب)
١	٢١	رسم (لعمل اشكال هندسية)
صفر	١	رف
صفر	٢٠	زخرفة
١	٢٠	زهود
صفر	٢٠	زينة
١	١٢	سيورة
٢	٤	ستائر

رقم القيد	الاسم	الاسم
١	١	سور
٢	٢	سور ارضي
٣	٣	سلة مهملات
٤	٤	سور
٥	٥	سباح
٦	٦	سورة (لعة)
٧	٧	ساره (لعة دركتر، وايت، فلاب)
٨	٨	شعار
٩	٩	شمة
١٠	١٠	صاويح
١١	١١	صمحة (رماله)
١٢	١٢	صندوق (احديه صرته)
١٣	١٣	صندوق (بريد)
١٤	١٤	صندوق (تلفون)
١٥	١٥	صندوق (ملاس)
١٦	١٦	صدفه
١٧	١٧	صوبه
١٨	١٨	صناره
١٩	١٩	صناره (ورقية)
٢٠	٢٠	صرد للطير
٢١	٢١	صده (انتاج طاقة)
٢٢	٢٢	صوبه اكل
٢٣	٢٣	صوبه سر
٢٤	٢٤	صه
٢٥	٢٥	صه سره
٢٦	٢٦	صده سحابر
٢٧	٢٧	صوب
٢٨	٢٨	صرت (علونه)

وزن الأصالة	عدد النسخة	الاصحاح
٢	٢٨	حديقة
٢	٢٢	حربة (لغة)
٢	٢٢	خزف الملب
١	٨	علمة (حلاقة)
١	٨	علمة (شرط سجل)
ص	٩	علمة (ماديل)
١	١٩	خطاه (للاشياء)
١	١٩	خلاف
٢	١٧	خواصة
٢	١٧	قاعدة (لاطلاق الصواريخ)
٢	٢١	قالب (لصنع الاسمنت والنج)
٢	٢٥	لغة
١	٢٢	قطار (لغة)
١	٢٣	قصص
ص	٢٤	لغة
٢	١٧	قابل
٢	٢٠	لساع
ص	٣	كاس ورق
٢	٢٤	كرى
٢	١٢	كتاب
ص	٢٠	كتابة (عل العلب)
ص	١	كرسى
٢	١٥	كرسى مصحف
٢	٧	كرة
٢	١٨	كميرا (آلة تصوير)
٢	١	كتب
ص	٢٤	كوخ
ص	٢٢	لصق (غير ملددة)

رقم	الاسم	الاسم
	١٢	لوحة (شرف)
صفر	١	منصة
صفر	٢٤	سي (في مربع)
صفر	٢٠	محسيت (حالة)
١	١٣	محطة نفود
١	١٢	مدرسة (شاهان مدرسة)
١	١٢	مدرسة (افوت مدرسة)
صفر	١٢	مدرسة (حدود للمواد الفرسية)
٢	٢٤	مدرسة ملاهي
٢	٧	مدرسة
٢	١٦	مدرسة
صفر	٤	مدرسة
٢	٢٨	مدرسة (اشارة مرور صوته)
صفر	٨	مدرسة
٢	٢٠	مدرسة (لغزات)
٢	٧	مدرسة (مختبرات أو النظور)
٢	٧	مدرسة
صفر	١	مدرسة
١	٧	مدرسة (لغز ٣)
٢	٤	مدرسة
٢	٢٥	مدرسة
٢	٢٥	مدرسة (لغز ٤)
٢	٣	مدرسة
٢	٧	مدرسة (سلة أو طايرة)
صفر	٢٣	مدرسة (حيوان)
صفر	٢٤	مدرسة (ملاطمال)
٢	١٨	مدرسة (مغرب)
٢	٢٠	مدرسة

الاسم	الاستعمالة	كمية المرونة	وزن الأصناف
ميكروسون	-	١٨	٢
ثلاثة		١٠	١
نظارة		١٨	٢
نظارة ورقية (لينة)		٢٢	٢
مخروط الحشرات في ص		٢٤	٢
مخروط الحرم الكور أو الممر		٢٤	٢
حديقة (اشكال حالي)		٢٠	ص
ممر		٢٤	٢
مخروط		٢٨	٢
ورق (صاعد الورق)		٦	١
وسادة		١	٢
وسيلة تعليمية (عـ محدد)		١٢	١
ولفسود		٢٧	١
هافنة (صمغ)		٢٠	١

التفاصيل (اختياري)

تصحيح التفاصيل في الشاطئ الخامس (الاستعمالات غير الشائعة تحت الكروتون) يعتمد على نفس الأساس المنطقي الذي اتبع في الشاطئ الرابع (تحت الإنتاج). فيما يلي استحداثات مصححة يمكن ان تستخدم كدليل عند التصحيح.

الدرجة

ص

- ١ - تخزين الطعام فيها
- ٢ - عمل نادي من الصناديق المرتفعة* للاطفال الصغار
- ٣ - طلائها بالبوية* واستخدامها لفايات علب الصمغ في الجراح*
- ٤ - صنع زي الرحل الآلي* منها

- ٥ - صناعة قلوب من صندوق عملاق* في خطوط من البلاستيك
- ٦ - طبعها* وصناعة قلب جديدة منها
- ٧ - قلب الحبوب الكبيرة يمكن تغطيتها* بورق ليضئ
سادة* بحيث تبدو كسقية

٩ المجموع الكلي للدرجة التفاصيل

نشاط السادس : (الأسئلة غير الشائعة عن قلب الكرتون) :

مقدمة

صحيح درجة التعلل هذا النشاط نفس الطريقة التي استخدمت في جميع
الصفحات السابقة

مقدمة

شار تورايس 1974 B 36 إلى أنه لا يوجد درجة مرونة هذا النشاط
من أجل في الوقت الحاضر : وعملية تحريك التصحيح بطرق مختلفة (لهذا
المرحلة) لا تزال حرة ولكن تصحيح هذا النشاط في الوقت الحاضر سوف
بعد محطوات التي أعدها روبرت* بي. كهارت ، وحلوريا براهام اللذان قاما
بتدريس حصار (أسئلة الأشياء) الذي انفس مع هذا النشاط واستخدم بعد
حصار على موافقتها

الأسئلة

شار تورايس 1974 إلى أن درجة القوة الشاغدية Divergent power تبعا
لـ بي. كهارت وبراهام سوف تكون حرة متصفا من درجة أصالة هذا النشاط
لـ لـ أصالة في هذا النشاط يختلف إلى حد ما عن نوع الأصالة المشار إليها في
الصفحة السابقة الأخرى ، حيث أنه لا يعتمد على التكرار الإحصائي
نفسه

* Burkhardt, R. C. and Gloria Berheim. Object Questions Test Manual 1966
Park, pa: Department of Art Education

ويشير تروتنس ١٩٧٤ . إلى أن خبرته مع هذا النشاط أكدت أن هناك
 سلسل ارتباط موجاً مرتفعاً بين قلة التكرار الاحصائي والدرجات التي تحدد
 المحركات المنبئة من بركات

هذا ويمكن تصنيف الاستجابات تبعاً لأوزان الأصالة التالي :
 لوزان الأصالة للنشاط السادس الأسئلة عبر الشائعة .

نوع السؤال	شخصي (امماج الذات)	حفاظي
الأسئلة ذات الإجابة البسيطة . ١ - نعم - لا ٢ - كلمة واحدة ٣ - كمية أو مقدار ٤ - عبارة تبدأ بحرف جر ٥ - إما - أو	درجة واحدة	صـ
الأسئلة ذات الإجابة المركبة . ١ - كلمتان أو أكثر ٢ - حل مقبلة ٣ - لماذا - لأن	درجتان	صـ
الأسئلة التبادلية ١ - تعبير أساسي في علم الكرون ٢ - اسقاط الذات في وعاء حديد ٣ - اسقاط الذات في الموضوع أو الشيء	٤ درجات	٤ د حـ

تعريفات :

- ١ - السؤال الشخصي (امماج الذات) - وهو السؤال الذي يتضمن سـحـ
- الضمير انت ، ويعتمد في اجابته عل الخبرة الشخصية أو الإدراك . . .
- أو الاتجاه أو الفكر أو الاسقاط . ويشمل ذلك الأسئلة الخاصة . . .

الجمالية وغيرها مما يدور حول التفكير القيمة على . . . الخ .

٢ - السؤال الحقائقى (المعتمد على المعارف المكتمة) : هو السؤال الذى يطلب
على الحقائق فى اجابة أى أن الاستجابة يجب أن تعتمد على إشارة إلى مجموعة
من المعارف أو المعاجم ، أو السحوت المكتمة ولا يعتمد فيها على الرأى
الشخصى أو التخمينات أو الحقائق عبر المعرفة .

٣ - سؤال التعبير الأساسى للشئ : هو السؤال الذى يتطلب اجابة تغير
خصائص الرئيسية فى علم الكرتون وعلاقتها بالعالم ، وذلك باستبعاد
أو عزل أحد الجوانب أو الوظائف أو ابتكار جانب جديد أو وظيفة جديدة
وتتطلب هذه الأسئلة من المبحوث أن يستخرج ما يترتب على ذلك (وهذه
الأسئلة تأخذ أحيانا صورة أسئلة عن استخدامات جديدة لعلم الكرتون) .

٤ - سؤال اسقاط الدات فى علم جديد : وهو السؤال الذى يطلب من المبحوث
أن يسقط منه فى علم جديد أو علاقة جديدة ، فرضية أو متجيلة ، والتى
لا يمكن أن يجدها فى الواقع ، وبعد ذلك سأل المبحوث ان يربط بين
حقيقته التى قد توجد فى هذا العلم (حقائقية) أو سأل عن إدراكه لهذا العالم
(شخصية)

٥ - سؤال اسقاط الدات فى الموضوع : هو السؤال الذى يسأل الفرد ان يسقط
دنه فى الدور الذى يقوم به شئ . عبر حى (علمه كرتون) ثم يسأل أن يربط
بين حقائقه التى تشأ عن هذا الموضوع الجديد (حقائقية) أو تسأله عن إدراكه
هذا العالم (شخصية)

نسة

١ - أسئلة حقائقية تتطلب إجابة بسيطة (صفر) :

هل علم الكرتون أغل ثمننا من علم الخشب ؟

هل تصنع علم الكرتون ؟

١- هل يستطيع الحيوانات ان تعيش في علب الكرتون؟

- ماهي أشكال علب الكرتون؟

- هل علب الكرتون تحمي الحيوانات من المطر؟

٢- أسئلة حقائقية تتطلب إجابة مركبة (صفر)

- كيف تصنع علب الكرتون؟

- لماذا لا تبقى فيها المياه؟

- لماذا يصنعون علبا من الكرتون أكثر من علب الخشب؟

- هل تذهب علب الكرتون أو تتحطم؟

- لماذا نلتصق علب الكرتون بأكياس الورق؟

- ماهي الاستخدامات الرئيسة لعلب الكرتون؟

٣- أسئلة حقائقية من النوع التباعدي (٤ درجات)

- ما الذي يجعل علب الكرتون قديمة؟

- هل يوجد شيء يمكن أن يسمى الست أو الولد العله؟

- لماذا لا تسمى أوراق صلبة بدلا من كرتون؟

- إذا لم نوجد علب كرتون ماهو أثر ذلك في الناس؟

- ماذا يفعل القالون إذا لم نوجد علب الكرتون؟

- ماذا يحدث إذا صنع كل شيء من علب الكرتون؟

٤- أسئلة شخصية تتطلب إجابة بسيطة (درجة واحدة)

- هل سبق لك اليوم حارج المنزل في علبة كرتون؟

- بما تذكرك علب الكرتون؟

- أي اسم آخر تقترحه لعلب الكرتون؟

- أي عدد من علب الكرتون تحتفظ به في العادة؟

- كم عدد أشكال علب الكرتون التي رأيتها؟

- كم عدد ألوان علب الكرتون التي رأيتها؟

- أين تحتفظ بعلب الكرتون الزائدة لديك؟

- أي حجم لعلب الكرتون تجده أكثر فائدة لك؟

٥. أسئلة شخصية تتطلب إجابة مركبة (مترجمة) :

- ما هي الاحساسات التي تشعر بها إذا وضعت في علة كرتون ؟
- ما الذي جعل الانسان يفكر في اختراع علب الكرتون في ذلك ؟
- ما هي الأشياء التي تستطيع عملها من علب الكرتون ؟
- ما الذي يجعل القطع تحب اللعب بعلب الكرتون في ذلك ؟
- لماذا احترعت علب الكرتون في نظرك ؟

٦. أسئلة شخصية من النوع التبادلي (٤ درجات) :

- إذا كانت علب الكرتون ثقافة كيف تتحجب لها ؟
- إذا كان جميع أئام بيتك من علب الكرتون ، هل تحب ذلك ؟
- ماذا تفعل إذا لم تجد لديك علب كرتون ؟
- كيف ستتحرك إذا كنت علة كرتون ؟
- إذا كنت علة كرتون ، أى لون تحب أن تكون ؟
- إذا كنت علة كرتون ، هل تحب أن تستخدم كعزل لعة للقطط لصغيرة ؟

لتفاصيل (اختياري)

الأمثلة المصححة التالية سوف توضح استعمال مفهوم التفاصيل لهذا النشاط
هبة عامة يبرز هذا النشاط قليلا من التفاصيل

الدرجة

- كم يستغرق من الوقت قبل أن يحل شيء ما* مكان علب الكرتون ، ١
- ونصح علب الكرتون مهمة أو أثرية ؟
- هل نرغب أن نصنع علب كرتون ؟
- لا نصنع علب الكرتون من ألوان مختلفة ؟
- متى سوف يحدث إذا كان من غير المسموح به في الولايات ٢
- المنحة* اتلاف علب الكرتون لمدة عشر سنوات ؟

- ١ - ما الولاية (في الولايات المتحدة) التي صنعت أكثر عدد
من حلب الكرتون في عام ١٩٦٥؟
- ٢ - إذا كنت حلبة كرتون مانوع لعبة* الطفل* التي ترغب أن تصنع

المجموع ٦

النشاط السابع : افترض أن

الطلاقة :

تحدد درجة طلاقة هذا النشاط بعدد الواجه المختلفة التي سحبه
المفحوص ، ولا تعطى درجة للاستجابات غير الملائمة النوع الأول من
الاستجابات غير الملائمة التي يعيد المفحوص فيها عرص الموقف مثل
- توجد حمال معلقة في كل مكان
- يوجد جبل مرتبط بكل سحابة
- يوجد جبل معلق من كل سحابة
- النوع الثامن من الاستجابات غير الملائمة التي ليس لها علاقة بالموقف مسحب
الحدوث ، أو التي نصف أحوالا توجد بالفعل ولا يسببها الموقف مسحب
الحدوث . وفي بعض الاحيان وحد أن بعض المفحوصين يذكرون في حمة وحد
عددا من الواجه أو الأفكار المختلفة في هذه الحالات يجب اعطاء عدة درجة
لأن مثل هذه النتائج يمكن أن تكتب في عبارات بسيطة معصنة

المرونة :

مفهوم المرونة في هذا النشاط يختلف عن مفهومها في الأنشطة السابقة .
أن المرونة في النشاط السابع (افترض أن) تعرف بأنها تعبيرا أو تحولا في
أو التركيز . وكل تفسير أو تحول في الاتجاه أو التركيز يحصل على درجة في مرونة
مثلا لا تعطى أى درجة لمجموعة الاستجابات الآتية لأنها لا تنصهر أى
تناول المفحوص للمشكلة ، كما لا يوجد أى تغير في تركيز المفحوص ، ولا
ذهنى من طريقة لأخرى .

- سيقى الأعاصير في مكان واحد .
 - سيقى العواصف الرعدية في مكان واحد .
 - سيقى الرعد والبرق في مكان واحد .
 - سيقى المطر دائما في نفس المكان .
- أما المجموعة التالية من الاستنتاجات فتحصل كل درجة مرونة مطلوبة
- درجات (كل اشارة نجمة * تدل على درجة واحدة) .

- سوف يتمرحح الناس عليها
- سوف يتسلق الناس عليها
- سوف يعلق الناس الأشياء عليها*
- سوف تعوق رؤية السائقين في الطرق سريعة*
- سوف يحدث عدد كبير من حوادث السيارات
- سوف يسقط المطر على امتداد الحبل*
- سوف يستطيع الناس بيع لسحب كما بيعون الطلوات*
- سوف يعمل بعض الناس في قطع الحبل*
- سوف يفوق الناس بعمل شيء اراء هذه الحبل

الأصالة

تحدد درجة أصالة هذا النشاط في ضوء ندرة الاستحالة ، فالاستحالات
بـ صحتها أو التي تتطلب فقرة ذهبية صعبة ، أو عدم قدرته بعد عن الشكر
لا تعتبر استحالة أصيلة بالرغم من ندرة ، وفيما يلي أمثلة عن بعض الاستحالات
شائعة والنادرة في عية التفكير السعودية ، مرتبة ترتيبا هجائيا وقد حصلت
بعض هذه الاستحالات على الدرجات صفر ، ١ ، ٢

درج الاصالة	الاستحالة
صفر	سوف تسقط الأرض إذا قطع الناس الحبلوط
صفر	سوف يتسلق الناس الحبال ويصعدون إلى أعلى
صفر	تسلق الحشرات والائنات على هذه الحبال
١	سوف يعلق الناس بالحبلوط
صفر	سوف يعلق الناس بها أشياءهم

ورد الامة	الاصحاح
١	تفلس : سوف تمنح سحلية التفلس
٢	جلفنية : تعدد جلفنية الارض
١	جلف : سوف يحدث جلف في الارض
٢	حرب : سوف حرب الحوم
صفر	حركة : لا يستطيع الناس الحركة بحرية
صفر	حركة : لا يستطيع الناس الذهاب إلى معرفة
صفر	حركة : لا يستطيع الناس السير على الارض
صفر	حركة : سوف تعطى حركة مرور السيارات
١	حركة : سوف لا يحرك الكره الارض
٢	حريق : إذا حدث حريق فإنه شب في كل مكان
٢	حريق : سوف تحرق الشمس احوال
صفر	حياة : سوف الحياة على سطح الارض
٢	ساحه : سوف يسبح الناس في حرائب السحب
صفر	سحاب : لن يحرك السحب من موقعه
٢	سحاب : سوف تعصر سحاب استخرج ماء معه
١	سحاب : إذا تحرك السحب يحرك الارض معه
٢	سحاب : سوف نغير العواصف نانسحب
١	سحاب : يمكن تحريك السحب في أي اتجاه
١	سحاب : استخدام السحب كمظله
١	سحاب : السكن فوق السحب
صفر	سحاب : حواف الناس من السحب
صفر	سحاب : سوف تسحب الارض السحب إلى اسفل
٢	سحاب : تصبح السحب سلعة باع وشترى
صفر	شمس : سوف لا يصل ضوء الشمس
١	صعود : سوف تستعمل الحياوط في الصعود إلى الجبال أو المدن
١	صناعة : استخدام الحياوط في الاعراض الصناعية
٢	صناعة : سوف تقفل مصانع الحياوط ابوابها
٢	صناعة : سوف تكثر صناعة الجبال
٢	صناعة : صنع سجلاته من الحياوط

الاصحاح

طيران	لن تستطيع الطائرات القيام برحلات	طيران
طيران	اصطدام الطائرات	طيران
عصفور	سوف يمس العصفور عثة على تلك الخيوط	عصفور
عذرة	لا يستطيع العالم التوسع في الفضاء	عذرة
عصو	محاولة العمياء دراسة وتفسير هذه الظاهرة	عصو
فك	هذه معرفة الليل من النهار	فك
فك	احتد مظاهر الفصول الاربع	فك
فك	سوف تحدث قصصات	فك
فك	سوف يقع الناس هذه الخيوط	فك
فك	لا يصح الناس رؤيته لهم	فك
فك	حدثت اصعقوبات وكوارث	فك
فك	سوف يقع الناس هذه الخيوط	فك
فك	عند تصدع الناس به ناس	فك
فك	سوف يحدث ناس مع ذلك سحب	فك
فك	سوف يستعملها لاصحاب شرايح	فك
فك	نفس الامر من غير هذه الخيوط	فك
فك	عند الاصباح يصير الشمس	فك
فك	سوف يكون مع في مكان واحد	فك
فك	سوف لا يرى ناس	فك
فك	سوف يرى ناس	فك
فك	به الناس حيوط ناس	فك
فك	عرو هذه المذبة بالقصص	فك
فك	سوف ستعده الخيال كوسيلة للناس	فك
فك	سوف تصبح المواصلات صعبة	فك
فك	انقطاع اتصالات العالم بصفة	فك
فك	سوف يموت الناس والزرع والكائنات الحية	فك
فك	سوف يعرف الحصى مقطوعة على الخيوط	فك
فك	جعل الخيوط قيثارة	فك
فك	سوف يهرب المحرمين بواسطة الخيوط	فك

المفرد (المتفرد) :

الأمثلة الصحيحة التالية سوف توضح استعمال مفهوم التعاضل هذا الشارح

(افترض أن) : -

نفسه

١ - حدث صاب كثف هذا لاستطاع المرور من حادثة ١

٢ - سوف يقطع الناس الخيال ويعتبرون اتفاق* لغو* لساب* ٢

٣ - سوف تعاني حركة المضاربات صد

٤ - سوف تقطع الخيال وسوف يقع* الناس ١

٥ - الناس الذين اعدوا بوسطه منكرو* - صعبون - ١ من حدة

في اتي مكان يرمون البراءة* فة* يدون - مهبط* منكرو* ٢

٦ - سوف تعطي الخيال مدح جديد من عاب* - صد

المختصون

• • • • •

المراجع

المراجع العربية :

- ١- محمد عبد السلام ، هاشم ، حيدر دكة ، شهاب منصور ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧ م .
- ٢- محمد عبد السلام ، هاشم ، حيدر دكة ، شهاب منصور ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٧ م .
- ٣- محمد عبد السلام ، هاشم ، حيدر دكة ، شهاب منصور ، القاهرة ، مكتبة الأندلس ، ١٩٩١ م .
- ٤- محمد عبد السلام ، هاشم ، حيدر دكة ، شهاب منصور ، القاهرة ، مكتبة الأندلس ، ١٩٩١ م .
- ٥- محمد عبد السلام ، هاشم ، حيدر دكة ، شهاب منصور ، القاهرة ، مكتبة الأندلس ، ١٩٩١ م .
- ٦- محمد عبد السلام ، هاشم ، حيدر دكة ، شهاب منصور ، القاهرة ، مكتبة الأندلس ، ١٩٩١ م .

- Ameri Khan, M. H. A Psychometric Study within Three Secondary Schools in the west Region of Saudi Arabia with particular Reference to Divergent Thinking Ability (ph. D Thesis, Eastern University U.K. 1985).
- Cole, M. & Scribner, S. Culture & Thought, London: John Wiley & Sons, Inc. 1974
- Harvey, O. Etal. -A partial evaluation of Torrance's Tests of Creativity- *American Educational Research Journal* 1970, 7 (3) 227-235
- Harvey, O. Etal. A partial Evaluation of Torrance's Tests of Creativity -*American Educational Research Journal*- 1970, 7 (3) 227-235
- Hudson, B. B. Barker, M. K. and Lorange, R. Problems and Methods of Cross-cultural Research. *Journal of social Psychology* 1950, 15, 4-19
- Stekler, B. & Spots, J. V. -Characteristics of Responses to Tests of Creativity: A second look- *Perceptual and Motor Skills*, 1965, 21, 505-509
- Madans, G. F. -A Cross Cultural Comparison of the Factor Structure of Selected Tests of Divergent Thinking. *The Journal of Social Psychology*, 1967, 73, 13-21
- Torrance, E. P. -Cultural Discontinuities and the Development of Originality of Thinking. *Exceptional children*, 1962, 29, 3-13
- Torrance, E. P. -The Minnesota Studies of Creative Behavior: National and International Extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1967, 1(2), 137-144
- Torrance, E. P. *Thinking Creatively With Words*, Bensenville, Ill. Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and scoring Guide: Figure 1 Test Booklet A*. Bensenville, Ill. 1972
- Torrance, E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms Technical Manual*, Bensenville, Ill. Scholastic Testing Service, Inc. 1974, A
- Torrance, E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide: Verbal Test Booklet A*. Bensenville, Ill. 1974, B
- Torrance, E. P. Georgia Studies of Creative Behaviour: A Brief Summary of Activities and Results. In Raina, M. K. (ed) *Creativity Research: International Perspective*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training 1971
- Yamamoto, K. & Frengel, B. A. -Anexplanatory Component Analysis of The Minnesota Tests of Creative Thinking. *California Journal of Educational Research* 1966, 17, 208-229

التفكير الابتكاري باستخدام الكاكاو

الجنس : ولد
العمر
الفرقة الدراسية

الاسم
تاريخ الميلاد
المدرسة
مدينة

الصورة ١



وصح : بول تودنس (د. هـ)
ترجمة : عبد الله م سليمان (د. هـ)
وإعداد : وفؤاد أبو حطب (د. هـ)
الناشر : مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة ١٩٧١

الشاطر من ١ إلى ٣ : حزن وأسأل

تحتوي هذه الصفحة على ثلاث التلات الأولى في هذه الكراسة على الرسم الموجود في
أسفل هذه الصفحة . هذه النشاطات ستعطيك فرصة لتبين قدرتك على أن تفكر
وتسأل أسئلة تؤدي إجاباتها إلى معرفة الأشياء التي لا تعرفها ، وإلى أن تضع
الفرضيات عن الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة . أنظر إلى
الصورة . لماذا يحدث ؟ ما الذي تستطيع أنت أن تقوله بكل تأكيد ؟ ما الذي
تحتاج أن تعرفه لكي نعلم ما يحدث ؟ ما الذي سبب الحدث ؟ وماذا ستكون
النتيجة ؟



النشاط الأول : توجيه الأسئلة

اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها عن الموضوع
موجودة في الصفحة السابقة . اسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى أن تسألها عن
موضوع ما هو حادث . لا تسأل أسئلة يمكن أن يجلب عليها بمجرد النظر إلى
صورة . يمكنك أن تنظر ثانية إلى الصورة كلما أردت .

النشاط الثاني : تحمين الأسباب

اكتب في كل ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب محتملة للحادث الموجود
في صورة في صفحة ٢ من هذه الكراسة . يمكنك أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل
حدث مباشرة أو وقع قبل ذلك بوقت طويل وأدى إلى ذلك الحادث الموضح في
صورة . اكتب كل ما تستطيع . لا تحف من مجرد التحمين .

النشاط الثالث : تحمين النتائج

اكتب في كل ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادث
موجود في الصورة في صفحة ٣ من هذه الكراسة . يمكنك أن تفكر فيما يمكن أن
يجب بعد الحادث مباشرة أو ما سيأتي بعد الحادث بوقت طويل . اكتب أكثر
ما تستطيع من التحمين . لا تحف من مجرد التحمين .

النشاط الرابع : تحمين الانتاج

يوجد على هذه الصفحة صورة مرسومة لأحدى لعب الأطفال ، وهي
من قبل صبي عمره نحو ١٦ سنة ووزنه حوالي ربيع كيلو
م و المطلوب منك أن تكتب على هذه الصفحة والصفحة التالية الوسائل التي
تحدث أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدراً لمزيد من
الفرح لمن يلعب بها من الأطفال . تحدث عن أكثر وسائل تعديل هذه
لعبة ديك وعرامة وإثارة للاهتمام . لا تهتم بتكاليف هذه التعديلات . فكر فقط
في أنك أن يجعل هذه اللعبة مصدراً لمزيد من السرور والفرح .



أدعرك في الصفحة التالية

النشاط الخامس الاستعمالات غير الشائعة (علب الكرتون)

يلقى معظم الناس بعلب الكرتون المارعة (مثل علب سجاد وصناديق الكبريت ، وصناديق الصابون الح) رغم أن لها كذا الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة . أكتب على هذه الصفحة وغير صفحة التالية كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب يمكنك أن تستخدم في عدد هذه العلب كما تشاء . لا تقصر تفكيرك على الإستعمالات التي رأيتها وسمع عنها من قبل ، وإنما فكر قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة منك

النشاط السادس : الأسطة غير النشطة

المطلوب منك في هذا النشاط هو أن تفكر في أكبر عدد من الأفكار يمكنك أن تسأها عن قلب الكرتون بشرط أن تؤدي هذه الأسطة إلى إيجاد عديده ومتنوعة ، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الإهتمام وحب الاستطلاع فيها بتصل هذه العلب . حاول أن تحمل أسطتك تدور حول بعض التواصي الخاصة بهذه العلب والتي عادة لا يفكر فيها الناس .

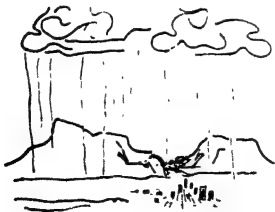
النشاط السابع أفترض أن

فيما بل موقف غير ممكن الحدوث - موقف قد لا يحدث أبداً وعليك أن تدرص أنه قد حدث بالفعل ، وسوف يحضبك هذا الإفتراض الفرصة لاستخدام حدسك لتفكر في كل الأمور الأخرى المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا موقف غير الممكن الحدوث

افترض في حياتك أن الموقف الذي سصفه لك فيما بعد قد حدث . ثم فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه ، وعمى آخر ما هي النتائج المترتبة على ذلك ؟ أكتب كل ما يمكنك كتنه من تخمينات

الموقف غير الممكن أفترض أن للسحب جيوطا تتدلى منها وتربطها بالأرض ما الذي قد حدث ؟ أكتب كل أفكارك وتخميناتك على الصفحة

٢٦٩



تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة

د. ملكة حسين صابر *

* حصلت على درجة دكتوراه من كلية التربية بجدة وعملت مساعدة لمساعدة عميد الكلية
لفهم التربية وعلم النفس في بعض الأبحاث وأكملت مسيرتها

ملخص البحث

يهدف البحث إلى التعرف على عدد من مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

وذلك

١. هدف البحث

٢. أهداف البحث

٣. أهداف البحث

وذلك من مميزات هي هدف البحث في عدد من مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

على مميزات كتاب التربية

١. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

٢. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

٣. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

٤. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

٥. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

٦. هدف البحث

وذلك من مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

١. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

٢. هدف البحث في التعرف على مميزات كتاب التربية في أخوان الثلاثة

الخلاصة :

ان نجاح المعلمة في التخصص في احد فروع المعرفة يتوقف - الى حد كبير -
على نوع الاعداد الذي خلقت ، فالمعلمة المعدة اعدادا سليما تستطيع أن توظف
جميع المهارات والقدرات التي اكتسبتها خلال هذا الاعداد
وبالنظر الى عمليات اعداد المعلمة في كليات التربية نجد أنها تركز على
جانبين أساسيين :

الجانب الأول : علمي أكاديمي ، والجانب الثاني : تربوي نظري . وبعد
التربية العملية حلقة الاتصال بين هذين الجانبين ، حيث تمثل جانب المصغر
للدراستات العلمية والتربوية وهي في نفس الحقل الذي يكون فيه لأعداد
المهية المختلفة^(١)

ولقد اجتمعت العديد من الأبحاث على أهمية هذه المعلمة
ولكنها تمارس الطائفة المعلمة هذه له من أهميته عندنا لا يسأل من -
الدراسة بالكلية وهو الجو الذي اعتدوا عليه ونمعه في جو العمل - مدارس
المتعاونة بما يحتويه من خبرات عديدة وموقف مسيوعه ، تشكل بعضه من
بالتدريس ومهامه وبعضها الآخر سعيه - حله - لأدنى والمواضع والمجالات -
المدرسة .

ولقد لاحظت الباحثة صفاتها رئيسة لمهمة التربية وعندها نفس ومشكلة من
برامج التربية العملية بكلية التربية ليست بحده أن هناك بعض المشكلات
تكتنف سير برامج التربية العملية ومن ذلك
١ - قصور في تحقيق بعض أهداف التربية العملية

(١) راجع الكثرة صعوبات التدريب العمل لطلاب شعبه اجمع فما يتكبه له من جملة الأسباب -

كلية التربية قسم الشايع ، ٨٣ ، ص ١٠١

(٢) برنامج التربية العملية هو البرنامج الذي يدرسه في مدارس الخبرة المشهورة - مع عن -
المدارس الحكومية ، ويتوسع بين مشاهدته معلمات المدارس والمعاهد - مدته -
التدريس لوحدة المقرر في تخصصه

٢ - مشكلات تتعلق بمكتب التربية العملية ومشرفة الكلية ومكبراته المتعلونة والمعلمات المتعلونات والطالبات المتعللات .

٣ - عدم استخدام الاساليب الموضوعية في تقويم الطالبات المتعللات .

٤ - مشكلات تواجه الطالبة المعلمة عند ممارستها للتدريس في التربية العملية :

والبحث الحالي هو بحث ميداني شمل جميع الفئات المساهمة في برنامج دراسة العملية بهدف تقويم بعض جوانب من وجهة نظر كل من مشرفة التربية العملية ومديرات المدارس المتعاونة

اهداف البحث

- ١ - هدف البحث الحالي ان التعرف على مدى ما حققه البرنامج من أهداف في تدريب الطالبات في بعض مهارات التدريس
- ٢ - مدى أوجه التعاون مع المدارس المتعاونة
- ٣ - مدى كفاية الوقت والامكانيات التي يوفرها الكعبة والمدارس للبرنامج .
- ٤ - مدى كفاية الاشراف من حيث النوع والتعاون بين الفئات عليه .
- ٥ - الصعوبات التي واجهت المشرفات عن البرنامج وكيفية التعامل عليها
- ٦ - اقتراح المشرفات على التربية العملية ومديرات المدارس المتعاونة .

منهج البحث

- ١ - تكمن أهمية البحث في الامور التالية
- ٢ - يرمي برنامج التربية العملية في كلية التربية ، والسعي لتطويره وتحسينه .
- ٣ - تسهم هذه الدراسة في معرفة مدى تحقيق الاهداف التربوية للبرنامج التربية العملية وقد يصح ايدبا على تلك الاهداف التي لم تتحقق وأسبابها .
- ٤ - تقديم بعض التوصيات لمكتب التربية العملية بكلية التربية للبتات بجدة ،
- ٥ - عرض تطوير معاهيم الاشراف والتعامل على بعض الصعوبات التي تواجه مشرفات على البرنامج

نتائج البحث :

١ - ما الأساس الذي يجب توافرها في برنامج التربية العملية بكلية التربية للسات

بجدة ؟

٢ - ما التصور المقترح الذي يمكن تقديمه لبرنامج التربية العملية بكلية الترب

للبنات ؟

حدود البحث .

١ - يقتصر البحث الحالي على المشرفات على برنامج التربية العملية بالمدرسة

المتعاونة بمدينة جدة (عضوات هيئة تدريس ، محصرات ، معيدات ،

مشرفات متفرعات لعملية الاشراف) ، ومديرات المدارس ، ومدرسات

٢ - يقتصر برنامج التربية العملية على العنصر الرابع (أدب وعملي) من

الدراسي الأول ١٤٠٤ / ١٤٠٥ هـ

تعريف المصطلحات

١ - التعليم : هو عملية إصدار احكام على عملية سير برنامج التربية

بكلية التربية للسات بجدة ، العنصر الرابع (أدب وعملي) ، بهدف

على أهم المشكلات التي تواجه البرنامج ومن ثم العمل على

٢ - برنامج التربية العملية : هو البرنامج الذي تتدرب فيه طالبات العنصر

والرابعة على التدريس لوحدات المقرر في تخصصهن

٣ - مشرفة الكلية : هي عضوة هيئة التدريس بكلية التربية للسات بجدة ،

المحاضرة أو المعيدة أو المشرفة المتفرعة والتي ترشح من قبل رئيسة

للقيام بعملية الاشراف على الطالبات بقسامهن ، وهي أساس من

كلية التربية .

٤ - المدرسة المتعاونة : هي كل مدرسة ثانوية تقضي بها الطالبة المعينة

المحددة للتربية العملية تحت اشراف مشرفة الكلية .

٥ - المعلمة المتعاونة : هي معلمة الفصل المعينة رسمياً من قبل الرئيسة

لتعليم البنات ، وتقوم بمساعدة الطالبة المعلمة اثناء فترة

٦ - الفرقة الثالثة : هي المرحلة التي تكون فيها الطالبة قد اتمت ثلاث سنوات دراسية داخل الكلية ، حيث أن كليات التربية التابعة للرئاسة العامة للتعليم العالي تنطبق نظام السنة الدراسية .

٧ - الفرقة الرابعة : هي المرحلة التي تكون بها الطالبة قد اتمت أربع سنوات دراسية داخل الكلية

مفهوم التربية العملية وأهدافها

التربية العملية هي إحدى مواد الأعداد التربوي التي تتيح للطالبة ممارسة العمل داخل الكلية ، وتهدف إلى إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

١ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٢ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٣ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

وذكرت هذه النقاط بمرور على أهداف مواد الأعداد التربوي ، فلا شك

أن من يشكك في فائدة التربية العملية ومن حجب التي يسوقها المشككون

١ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٢ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٣ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٤ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٥ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٦ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٧ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٨ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

٩ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

١٠ - إعداد المعلمين في المستقبل ، وتهدف إلى تنمية المهارات العملية لدى المتدربين .

والحقيقة أنه مهما شكك المشككون في التربية العملية فإن لها أهدافاً
يمكن أنكارها ، ومن تلك :

- ١ - تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة ، ذلك أن الطالبة المعلمة مدعوة باستمرار إلى ملاحظة مختلف حواف الموقف التعليمي داخل الفصل
- ٢ - تساعد التربية العملية على فهم الماديين والخفايق التي تدرسها الطالبة المعلمة في المواد الطرية ، فهي حين تدرس - على سبيل المثال - حصص نمو التلميذات في المرحلة المتوسطة ، فإن التربية العملية تجعلها تلمس هذه الحقيقة ، ويرداد معها لها التربية العملية - أد - هي الوسيلة المعبى لتطبيق الماديين الطرية التي سبق تعلمها واستعاد ما لا يسحق ومنطقت الوافع ثم انها سبل لتطبيق أساليب التدريس المختلفة أد من حلها تستص الطالبة المعلمة معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في تلك الطرب
- ٣ - تكسب التربية العملية الطالبات الملمات القدرة على التعامل مع المدرس ومديرات المدرسة والجمهور الاداري التابع لها ، وهذا - دون شك - بعمد على حسن العلاقة الاساسية التي تسود المدرسة ، والتي تعتبر هدى من الاهداف التي تسهم التربية العملية في تحقيقها
- ٤ - التعرف على حو العمل الحقيقي بالمدرسة وكيفية التعامل على الصعوبات التي تواجه المعلمة داخل المدرسة
- ٥ - تسهم التربية العملية في تحسين قدرة الطالبة على صط الفصل شخو جيد ، مع اكتساب حب التلميذات والقدرة على توجيههم الوجهة احب
- ٦ - تنمية القدرة على النقد الدائي ، وتقل نقد الاحريين فهي التربية نعمت تقوم كل من المشرفة والمعلمة المتعاونة ورملاء الطالبة المعلمة بتقويم الدرس الذي قامت بشرحه ، ويساعدها هذا النقد - دون شك - على التعرف عر جوانب القوة والضعف في تدريسها ، وعندما تتقل الطالبة المعلمة من الآخرين فإن هذا يؤدي الى تشكيل الاتجاه المطلوب . وعندما تتقل من المعلمة نقد زميلاتها فإن ذلك يهيء الحو الملائم للنقد الدائي

برنامج التربية العملية بكلية التربية بجدة :

يسر برنامج التربية العملية في كلية التربية للبنات بجدة وفق الآتي:

١ - اختيار عضوات المكتب من العضوات المتخصصات في مجال المناهج وطرق

التدريب والتربية المقارنة والتربية الإسلامية وأصول التربية على النحو

التالي

- ثلاث عضوات من المناهج وطرق التدريس .

- عضوة من التربية المقارنة

- عضوة من التربية الإسلامية

- عضوتان من التربية وعلم النفس

هذا وتم تحديد المهام التي يقوم بها المكتب بواسطة الفئات على العمل به ،

كم جاء بالمذكرة رقم ٥/ك ب/ ٩ تاريخ ١٤٠٥/١/٥ هـ وفق الآتي :^(١)

اختيار المدارس

يقوم المكتب بتحديد المدارس التي سيتم التعاون معها بعد أخذ رأي

نوجيه التربوي في المدارس التي يمكن توزيع الطالبات عليها ، مراعي في ذلك

معيات هذه المدارس من حيث أعضاء هيئة التدريس بها ، وامكانياتهم المختلفة

ولكي يمتثلها البرنامج لتدريب

المشرفات والمندوبات

يتم تحديد مواضع المشرفات والمندوبات ، وذلك بالاتصال بالاقسام

بمشيخ المندوبات ، أو المشرفات حسب التخصصات المختلفة بالقسم ، وشرح

كل قسم عددا من المشرفات وفق المعايير المتفق عليها ، وهي :

١) في حالة وجود مشرفة تربية عملية متفرغة ، تقوم هذه المشرفة بدور مندوبة

القسم حيث تكون حلقة الاتصال بين مكتب التربية العملية والقسم ،

بالإضافة الى دورها في الاشراف على طالبات الكلية (المعلمات) .

^(١) برئاسة العامة لتعليم البنات ، ادارة كلية البنات ، خطاب وكيل الرئيس العام لكلية البنات

م ٧٩٥٢/١٤/٥/ك ب في ١٤٠٤/٧/٢ هـ ، التعليمات الخاصة بتنظيم التربية العملية في كليات

بنات للبنات

(ب) يشرح القسم مشرفات التربية العملية من المحاضرات المتخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس أو مجالات التخصص المختلفة ، مع مراعاة أن يمكن من خريجات كلية التربية ، والا تقل مدة الخبرة في القيام بأعمال الاشراف في البرنامج عن عامين

توزيع الطالبات والمهام الموكلة لهن

تبدأ التربية العملية لطالبات العرقة الرابعة جميع الشعب مع ١٠٠ الاسبوع الثاني للدراسة من الفصل الدراسي الاول في شهر اكتوبر التاسع منه بحيث يسير البرنامج الترمي وفق ما يلي

- خمسة أسابيع تمهيدية مفصلة ، تمعدل يوم واحد في الاسبوع وفي
- حصة يوم الأحد للاقسام العلمية ويوم الثلاثاء للاقسام الادبية
- ثلاثة أسابيع تمهيدية متصل

وقد حدد المكتب معايير محددة للتمهيدية المفصلة والمتصل ، وهي

(أ) لا يقل بصاب الطالبة عن حصتين في اليوم الدراسي ، أو حسب صبره ، حضور الطالبة دروس المشاهدة والتفقد لرميلاتها ولحصى معلمات اندرسه في مجال التخصص

(ب) تجتمع الطالبات لمناقشة الدروس التي يمحصرها أو التي يقصر بتدريسها ، ومحضر المشرفات هذه المناقشات كما تحصرها عضوات مكتب - - العملية أثناء زيارتهن للمدارس وتناول المناقشات مهام التدريس المختلفة بالتحليل والتقد الايجابي ، لتعزيز المهارات والكمائيات حسب ومعالجة ما يظهره التدريب من احتياجات للطالبات ، ومن متكد - وصعوبات تشارك في علاجها عضوات المكتب والمشرفات ، مع الاسد - بمديرات المدارس ومعلمات المواد المختلفة

تقويم الطالبات :

يقوم المكتب بتوفير الأدوات اللازمة للإشراف بكل أنواعه ، وتنقسم

ما يلي :

(أ) بطاقات ملاحظة للمشاهدة والتقد توزع على الطالبات .

(ب) بطاقة تقويم للطالبات تستخدم بواسطة :

١ - مشرفة الكلية لثغرية المعصلة

٢ - مشرفة الكلية لثغرية المتصلة

٣ - مديرة المدرسة

٤ - المصحح الخارجي

ويتم التقويم وفق ما يلي

حاصل ١٠٠ درجة لتقويم لكل قسمه كم يلي

٢٠ درجة مشرفة الكلية لثغرية المعصلة

٤٠ درجة مشرفة الكلية لثغرية المتصلة

٣٠ درجة للمصحح الخارجي

١٠ درجات لمديرة المدرسة

مهام الإشراف الخارجي

يقوم عصوات المكتب بالإشراف على المدارس التي تتمون بها الطالبات

معين ، وذلك عن طريق الزيارات المتكررة هذه المدارس والتي أعدها جدول

معي ، وتنقسم المهام التي تقوم بها عصوة مكتب التربية العملية ما يلي :

- متابعة مديرات المدارس والمدرسات المتعاونات ، لمعرفة آراء وملاحظات

المدربات بالمدارس عن البرنامج ، والمساعدة في إيجاد جو من التعاون بين

المدربات بالمدارس والطالبات المعلنات

- التعرف على إمكانيات المدارس المختلفة ، ومحاولة توفير ما يمكن توفيره من

مكانيات مثل المعينات التعليمية وحجرات العمل الخاصة لخدمة أهداف

البرنامج .

١ - حضور عدد من المحصصين لمتابعة البرنامج والتعرف على مدى ما وصلت اليه الطالبات للمعلومات من اتقان لمهارات التدريس المختلفة ، وكفاءتهن في القيام بما يوكل اليهن من مهام .

١ - الاجتماع بالطالبات للمعلومات ، لمناقشة ملاحظات عضوات المكتب على المدارس والدروس ، ومساعدة المشرفات والطالبات على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات التي قد تواجههن .
لدراسات السابقة^(١) .

تمكنت الباحثة من الحصول على مجموعة من الدراسات السابقة . دار الصلة بالبحث . وفيما يلي عرض لهذه الدراسات

- ١ - أجرى محمد ابراهيم هادي ١٤٠٦/١٤٠٥ هـ دراسة تهدف
- التعرف على الاسس التي يجب توافرها في التربية العملية لطلاب امود الاجتماعية
- معرفة مدى توافر هذه الاسس في الظاه الحالي للتربية العملية لطلاب امود الاجتماعية بكلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٧٠ طالبا في المستوى الرابع تخصص مواد اجتماعية و ٦١ معلما من معلمي المواد الاجتماعية من هم الدراسة بجامعة أم القرى كلية التربية ولديهم خبرة مدتها خمس سنوات واستخدم الباحث استبيانا مكونا من محورين هما : اهداف التربية العمم والاساليب التي تساعد على تحقيقها تنظيم التربية العملية من قبل المشرفين على تنفيذها (مكتب التربية العملية - مشرف التربية العملية - الضبط المعلم - مدير المدرسة المتعاونة - المعلم المتعاون) واتضح للباحث أدعاء النتائج كانت دلالتها الاحصائية ايجابية ومن أهم تلك النتائج ما يلي
- ان معظم اهداف التربية العملية بكلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى - قد تحققت .

(١) محمد صالح ابراهيم هادي . تقييم التربية العملية لطلاب الاجتماعيات . جامعة أم القرى - قسم المنهج . رسالة ماجستير غير مشورة . ١٤٠٥ - ١٤٠٦ هـ . ص ١٢ - ١٧

- ان معظم واجبات مكتب التربية العملية بالكلية قد تحققت .
- ان واجبات مشرف الكلية في التربية العملية قد تحققت جميعها بالنسبة للطلاب المعلم تحققت معظمها ، أما بالنسبة لمدير المدرسة فقد تحققت البعض منها وكذلك الامر بالنسبة للمعلم المتعاون .

ومن النتائج السلبية التي اسفرت عنها الدراسة مايلي :

- ان التربية العملية لم تنجح للطلاب المعلم فرصة التعرف على الطرق الحديثة في مجال تدريس المواد الاجتماعية
- ان مشرفي الكلية ومديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلاب المعلمين لم يتحقق لهم الفرصة في التخطيط للتربية العملية .
- لم يحقق وعود المعلمين المتعاونين اشتراكهم في تكوين الطلاب في التربية العملية

٢ - في دراسة اجراها ابراهيم أبو سعيد ١٣٩٧ هـ، هدف التوصل لحل مشكلات التربية العملية بكلية التربية للسات ، مكة المكرمة . وكانت عينة الدراسة هي طلاب السنة الثالثة والرابعة والمشرفون على التربية العملية ، وقد استخدم الباحث السبب المثوية في تحليل النتائج بين وجهتي نظر عيني المدرسة وقد أظهرت النتائج الآتي

- ١ - أهداف الدرس لا تلقى الاهتمام الكافي من الطلاب المعلمين والمشرفين على التربية العملية
- ٢ - لا تتوافر الوسائل التعليمية في المدرسة
- ٣ - اعتماد الطلاب المعلمين في تحصيلهم على الكتاب المدرسي فقط .
- ٤ - عملية التقويم للتربية العملية لا يوافق عليها الطلاب المعلمون .
- ٥ - مدة البرنامج غير كافية
- ٦ - عدد مرات الريارات التي يقوم بها المشرف غير كافية .
- ٧ - هناك مشكلات في عملية تنظيم التربية العملية .

٣ - في دراسة اجراها الباحث عبد الفتاح أحمد حجاج ، وسليمان الحضري الشيخ ١٩٨٤ على عينة بلغ عددها ٢٨ طالبا و ٨٥ طالبة من بين طلبة

وطلاب الفصل حتى ١٩٨١ بخلية العرب . . .

يهدف الى تتبع أحوال الكلية من حيث نشأتها وتطور أهدافها ووظائفها ، مع التعرف على مآطراً من تغيرات على مكونات برنامج اعداد معلمي المرحلتين الاعدادية والثانوية . وأظهرت النتائج أن برنامج التربية العملية بالكلية تحقق فيه هدف تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس واتقيا بدرجة متوسطة ، ونفس الامر يطق على مدى تحقق التربية العملي لتعريف الطالب بأهداف تدريس مادة تخصصه

د - في دراسة أجراها الباحث رحب أحمد الكثرة^(١) جامعة الاسكندرية عن طلاب وطالبات شعبة الجغرافيا بكنيات التربية ، وذلك بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء تدريسه مادة الجغرافيا في فترة التدريس العملي ، وكيفية التعامل على هذه الصعوبات . وقد استخدم الباحث استبانة تكون من عدة محاور شملت الصعوبات التي تتعلق بشخصه الطالب وصعوبات تتعلق باعداد الدرس والتدريس للمادة والمؤرخه من يقوم بتدريسها ، ثم بقيادة الفصل واستخدام الوسائل التعليمية تدريس خلفيته الثقافية . وأسفرت النتائج عن أن هناك صعوبات تواجه المعلم عند تدريسه بعض مقررات الجغرافيا ، وان هناك صعوبات في :
على تحضير الدروس لدى طلاب التدريس

د - في دراسة أجراها الباحث سليمان الوابلي^(٢) عن جميع الفئات التي ساهمت في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني وذلك بهدف
(أ) تحديد مسئوليات مشرف الكلية تجاه المساهمين في تنفيذ برنامج التربية العملية .

(ب) التعرف على مدى تطبيق مشرف الكلية لمسئولياته تجاه كل من المعلم والمعلم ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون ، وقد استنتج أن توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ما يقوم به مشرف الكلية

(١) أحمد رحب الكثرة صعوبات التدريس العملي لطلاب شعبة جغرافيا -

جامعة الاسكندرية ١٩٨٣ م . رقم الأبداع ٨٣/١٤٧٨ . ص ٩٠ - ٩١

(٢) سليمان الوابلي : مسئوليات الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق دراسة غير منشورة ، ١٩٨٥/١٤٠٦

تطبيق لمسئليات تجاه المدرسة المتعاونة ، ومستوى هذا التطبيق من وجهة نظر كل من :

- الطالب

- ومدير المدرسة المتعاونة

- والمعلم المتعاون

وهذه الدلائل لصانع مشرف الكلية .

- في دراسته حراره براهيم محمد اخوي ١٩٨٢ على مجموعتين من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالبحر ، تكوّن الأولى من ٧٢ طالباً تخرجوا عام ١٩٧٥-١٩٧٦م والمجموعة الثانية ٩٠ طالباً كانوا يمارسون التربية العملية عام ١٩٧٦-١٩٧٧م ، وذلك بهدف التعرف على نوع درجة الارتباط بين نجاح الطلاب معلمين في التربية العملية ومعددهم التراكمي وتوصل الى أن هناك ارتباطاً موجباً بين نجاح الطلاب المعلمين في التربية العملية ومعددهم التراكمي ، وتوصل الى أن هناك ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية بين الدرجات التي تحصل عليها الطلاب في التربية العملية وبين الدرجات التي حصل عليها في مقرر طرق التدريس . وبمحصن العلاقة بين درجات الطلاب في التربية العملية ومعددهم التراكمي العام وجد أن هناك علاقة موجبة عليه بين المتغيرين ، حيث أن معامل الارتباط هو + (٨٠٪) عند مستوى ٠.١

خلاصة

يستخلص من العرض السابق أن هناك مشكلات تواجه سير برامج التربية

عسبه من تلك

- أن فترة التدريب غير كافية

- أنه يتحقق التعاون المرتقب بين المعلم المتعاون والطلاب المعلمين .

- أهداف الدرس لم تلق الاهتمام الكافي من الطلاب المعلمين والمشرّفين على تربية العملية

- ٤ - ضئيلة التعميم في التربية العملية لا يوافق عليها الطلاب المعلمون .
 - ٥ - عدد مرات الزيارات التي يقوم بها المشرف غير كافية .
 - ٦ - هناك مشكلات في عملية تنظيم التربية العملية .
 - ٧ - هناك صعوبات تواجه الطالب المعلم في تدريس وتحضير بعض المواد
 - ٨ - هناك نقص شديد في توفر الامكانيات
- ومن النقاط الإيجابية التي توصلت اليها بعض الدراسات .
- أمكن إتقان مهارات التدريس بدرجة متوسطة
 - أمكن للطالب المعلم التعرف على أهداف التربية العملية
- منهج البحث . دراسة مسحية ميدانية تحليلية

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٤١) احدى وأربعين مشرفه من مشرفي
الريامج المعينات لوطيفة الاشراف ومعيدات الاقسام اللاتي قمن بالاضراف عن
طالبات الفرقة الرابعة بكل أقسامها للفصل الدراسي الأول ١٤٠٤/١٤٠٥ هـ
وبوصح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب الاقسام وبوجبه التوضه

جدول رقم (١)
توزيع أفراد الميتة حسب الأقسام ونوعية الوظيفة

العدد	نوعية الوظيفة	القسم
١	مختصة	دراسات اسلامية
٥	معيدة	
-	مترجمة	
١	مختصة	مجمع الترميز
١	معيدة	
١	مترجمة	
٢	مختصة	مجمع الترميز
١	معيدة	
-	مترجمة	
٥	مختصة	
١	معيدة	
-	مترجمة	
-	مختصة	مجمع الترميز
٣	معيدة	
١	مترجمة	
٧	مختصة	مجمع الترميز
-	معيدة	
-	مترجمة	
١	مختصة	
٧	معيدة	
-	مترجمة	
٧	مختصة	مجمع الترميز
-	معيدة	
-	مترجمة	
-	مختصة	مجمع الترميز
٥	معيدة	
-	مترجمة	

الرقم	نوعية الوظيفة	التكرار
١	عضوة هيئة تدريس	٢
٢	محاضرة	٣
٣	معيدة	١
٤	مشرقة متفرغة	١

١	السنة المثوبة لأعضاء هيئة التدريس	عدد ٢ (٢) ثلث	١٠٠
٢	السنة المثوبة للمحاضرين	عدد ١٧ (١٧) سبعة عشر	١٠٠
٣	السنة المثوبة للمعيدات	عدد ١٩ (١٩) تسعة عشر	١٠٠
٤	السنة المثوبة لمشرقات متفرغات	عدد ٣ (٣) ثلث	١٠٠

أدوات الدراسة^(١)

تم تعميم أربعة استبيانات لتفويده بعض أوجه تجميعه، عن لاهد و السابق ذكرها، ومرفق صورة من هذه الاستبيانات في نهاية هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية للاستبيانات

لتفصيل الاستبيانات الثلاثة الأولى من حيث الأسلوب من ما يقبضه المعالج، المحتللة للاستبيان الواحد، تم إجراء تحليل نسبي سبب لايجاد درجته، كل عبارة لكل فرد من أفراد العينة والدرجة التكرارية حتى حصل عيه (١٠٠).

وقد حسبت النسبة المئوية في حالة (لم تعط رأياً) عن أساس - محاسب أفراد العينة (٤١) فرداً
حسبت النسبة المئوية في غير ذلك على أساس الاستجابات بعد استبعاد (لم تعط رأياً)

ويوضح الجدول المرفق في ملحق هذه الدراسة نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الارتباط

(١) انظر استبيان رقم ١، ٢، ٣، ٤ مرفق رقم (١) و (٢) (ملحق مرفق مع هذا التقرير)

وقد ظهر من هذه النتائج أن معامل الارتباط للعبارة الأولى والى الثانية رقم (١) جاء أقل من القيمة الحرجة لمعامل ارتباط (بيرسون) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولذلك فقد حذفت هذه العبارة من الاستبيان الأول لتصبح عبارات الاستبيان خمس عبارات فقط

النتائج وتفسيرها

المتوسط الحسابي للنتائج

تم حساب متوسط الحسابي لنتائج الاستبيانات ٣،٢،١ وفقاً للمثال

و-

الاستبيان ١ مجموع تكرارات احدى موافقة شدة = ٤٤ ، مجموع تكرارات احدى موافقة = ١٢٧ ، مجموع تكرارات احدى عبر متأكدة = ١٩ ، مجموع تكرارات احدى غير موافقة = ٩ ، مجموع تكرارات احدى غير موافقة = ٦٠

عدد افراد العينة ٤١

متوسط حسابي للاستبيان ١ $(1 \times 6 + 2 \times 9 + 3 \times 19 + 4 \times 127 + 5 \times 24) / 41$

٤١

١٩.٧٣

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي لنتائج الاستبيانات ٣،٢،١

المتوسط	اهداف الذي يفهمه الاستبيان	مسئل
١٩.٧٣	مدى تقدم الطالبات المعلمات في مهارات التدريس والتعامل في المدرسة	١
١٨.٤	مدى كفاية الاشراف ووعيته وتوجيهه	٢
١٦.٤	مدى كفاية الامكانيات المتاحة	٣

في تقديم الطلبات للمعلمات :

٤٤

جدول رقم (٣)

رأي المراد المعينة في مدى تقدم الطالبات المعلمات
في مهارات التدريس والتعامل في المدرسة

المرارة	ملاحظة شدة		ملاحظة		ملاحظة شدة		ملاحظة		ملاحظة شدة	
	عدد	/	عدد	/	عدد	/	عدد	/	عدد	/
كانت الطالبة المعلمة في جانب البرنامج أكثر قدرة على ادارة الفصل	١٧	١٧	٣١	٧	٣١	٧	١	٢	١	٢
تحسنت قدرة الطالبة المعلمة على اختيار واستخدام الطريقة الوسيلة المناسبة	٥	٢٤	٨٣	٢٤	-	-	١	٢	١	٢
تحسّن أداء الطالبة في سبوع ٥ مع الأسئلة على وقت المحصة وعلى الطالبات	١٢	٣١	٢٧	١٢	-	-	٢	٩	-	-
في جانب البرنامج كانت الطالبة معلمة أكثر قدرة على التعاون مع ادارة المدرسة ومعلماتها	١٢	٣١	٢٧	١٢	٨	١٩	١	٢	١	٢
أردت قدرة الطالبة المعلمة على المشاركة في أنشطة المدرسة والتعامل مع الجو المدرسي	٩	١٩	١٦	٣٩	١٠	٣٤	٢	٩	٣	٣

يتبين من جدول رقم (٣) أن تقدم طالبات الكلية (المعلمات) كان ملحوظ
للمشرفات في المهارات التي تتصل بتوزيع الاسئلة وادارة الفصل سيما جاء احد
الطريقة والوسيلة المناسبة في الدرجة التالية وحاءت قدرة الطالبة على التعاون مع
افراد المدرسة وعلى المشاركة في انشطتها أقل من المهارات المستخدمة داخل الصف
والتي عبرت عنها العبارات الثلاث الاولى

وتبين نتائج النسبة المئوية بالجدول رقم (٣) انه بالرغم من أن تحسّن مع
في اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة جاء في الدرجة الثالثة مع
لترتيب المتوسط ، الا أن نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ١٢,٣٪ أعادت مع
بشدة ، بينما تبين أن نسبة من وافقن ٨٣٪ وهذا يؤكد زيادة اهتمام المشرفات -

بتعلق بالطرق والوسائل مما يؤدي الى تحسن أكبر من جانب الطالبات ، وبذلك الى قدرة المشرفات على الملاحظة وبيان ما يحدث من تغيرات في هذا الجانب بالخصوص .
بالجوانب الأخرى التي تختص باهتمام أقل من جانب الإشراف ، ويؤكد ذلك النسبة الكبيرة من المشرفات التي أجابت بأنها غير متأكدة من معرفتها تقدم الطالبة المعلمة في التعاود مع أفراد المدرسة ، وبلغت ١٩,٥ ٪ ، والنسبة التي أفادت بعدم تأكدها من تحسن قدرة الطالبة المعلمة في المشاركة في أنشطة المدرسة والتعامل معها وبلغت ٢٤,٤ ٪

ملاحظات :

١ - حبت النسبة المثوية في حالة (لم تعط رأيا) على أساس أن مجموع الجوابات العينة (٤١) .

٢ - حبت النسبة المثوية في غير ذلك على أساس الاستجابات بعد استبعاد التي لم تعط رأيا

بين حدود حدود رقم (٤) أن صفة التفاهم والتعاطف بين القائمين على الإشراف جاءت في المرتبة الأولى ، وقد أكدت نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ٨٧.٨٪ أنهن يوافقن بشدة أو يوافقن على عدم وجود أي صعوبات في هذه المهمة . تل ذلك موافقتهن على استعداد مديرات المدارس على التعاون في الإشراف ، وإن كانت نسبة الثلاثي وفاق على هذه العبارة كانت أقل من عدد من يوافق بشدة على وجود حوص التفاهم والتعاون في الإشراف . وجاءت الموافقة على كفاية مرات الإشراف في المرتبة الثالثة معرفة لمحصل الطالبات التي تقدمت بها بعض المشرفات لزيادته الوقت المخصص للإشراف والتي ظهرت في النسبة التي لم يفرق والتي بلغت ٣٦.٩٪ وإن كانت عبر كيرة ، ولكنها توجه النظر إلى الاهتمام بهذه المسألة

ومن الملاحظ ه أن ما قد دفعه الأدوات في المرتبة الرابعة حيث بلغت نسبة مشرفات الثلاثي لم يوافقن على هذه العبارة ٢٨.٢٪ وهي نسبة كبيرة تلفت النظر من أهمية العناية بهذه الأدوات والتي بدأ البرنامج بالفعل في تطويرها وتشير نتائج إلى أن دور معلمات المواد المساهمة في الإشراف لم يؤدي ما كان متوقعا منه من نتائج ، حيث بلغت نسبة من لم يوافق ١٢.٥٪ ، ومن لم يكن مسكندات ١٥٪ يصبر عدة وصوب الدور في الإشراف

سدى كفاية الوقت والامكانيات لرامج التربية العملية :

جدول رقم (٥)
رأي أفراد العينة في مدى كفاية الوقت والامكانيات

الترتيب	المتوسط	عدد	غير موافقة بشدة	غير موافقة	غير متأكد	موافقة	موافقة بشدة	العنارة
			عدد	عدد /	عدد	عدد	عدد	
١	٣,٨	١	٢	١٧,٥	١	٣٧,٥	٣٥	١- وفرت المدرسة ما كان يحتاجه التلميذ من حصص
٢	٣,٨٦	٦	٨,٦	٣١,٢	٩	٢٥,١	٩,٦	٢- وفرت المدرسة كل ما كان يحتاجه التلميذ من معينات تعليمية
٣	٣,١٥	٩	٣	١٥,٧	١١	٢٢,٥	٣	٣- كانت المعلم والطالب المرحومة بالمدرسة مناسبة لأدوارهم المطلوب ومناسبة لاستعدادهم
٤	٤,٢٤	—	٤,٩	١,٣	٣	٥١,٢	٢٤,٤	٤- كان الوقت كافيا للتلميذ كفايا
٥	٤,١٤	١	٥	٧,٥	٣	٤٧,٥	٢٥	٥- كانت المواصلات المناسبة للتلميذ كافية ومناسبة

جدول (٥) يلخص رأي المشرقة في مدى كفاية الوقت والإمكانيات التي توفرها الكلية والمدارس . وقد جاءت كفاية الوقت في المرتبة الأولى ، لكنها كفاية المواصلات . أما كفاية المحصر فجاءت في المرتبة الثالثة مشيرة إلى جانب من الجوانب التي كثرت منها شكاوى المشرفات ، وهو عدم رغبة المدارس في التنازل عن العدد اللازم من المحصر أو عدم قدرتها على توفير هذا العدد وهو ما يلفت النظر إلى محاولة البحث في إيجاد بدائل كتوزيع الفصول إلى مجموعات مثلا . وقد جاءت الخدمات والتجهيزات في المرتبة الرابعة مشيرة إلى جانب هام من الصعوبات التي تواجه تمديد البرامج بصورة تمكن الطالبات المعلنات من المورد لكل الحرات الضرورية أثناء عملية التدريب . وقد جاءت المعينات التعليمية في المرتبة الأخيرة

الصعوبات التي واجهت برنامج التربية العملية :

جدول رقم (٦)

رأي أفراد العينة في الصعوبات التي واجهت البرنامج

ينشأ من الاستحسانات الأخيرة للسؤال الأول لاستبيان رقم (٤) أن هناك مجموعة من الصعوبات ، أمكن تصنيفها إلى ست مجموعات هي :

المجموعة	التكرار	النسبة المئوية
١ - عدم توفر المحصر المطلوب وعدم انظم الجدول	٢٦	٪٤٠,٦
٢ - عدم وجود قدر كاف من التعاون مع معلمات المواد	١٥	٪٢٣,٤
٣ - هيل الطالبات المعلنات للقيام مهام التدريس علمياً أو تربوياً	١٣	٪٢٠,٣
٤ - عدم توفر الإمكانيات المطلوبة من تجهيزات ومواد	٦	٪٩,٣
٥ - عدم معرفة المشرقة لدورها والادوات التي تستخدمها في الملاحظة والتقييم وتوزيع الإشراف	٢	٪٣,٢
٦ - عدم وجود قدر كاف من التعاون مع إدارة المدرسة	٢	٪٣,٢
المجموع	٦٤	٪١٠٠

يبين من الجدول رقم (٦) أن هناك بعض الصعوبات التي أمكن تصنيفها
 تحت مجموعات ، وقد جاءت في المرتبة الأولى الصعوبات التي تتعلق بعدم توفر
 الخصاص المطلوبة للطاآت المعلمات ، وعدم انتظام الجدول في المدارس
 المتعلمة ، وقد مثلت هذه النسبة أعلى نسبة في الصعوبات التي تواجه الرياض
 حيث بلغت ٤٠,٦٪ . تل ذلك صعوبة أخرى تتعلق بعدم وجود قدر كاف من
 التعاون مع معلمات المواد وقد بلغت هذه الصعوبة نسبة ٢٣,٤٪ . أما الصعوبة
 الثالثة والتي شكلت نسبة ٢٠,٣٪ فقد كانت تتعلق بتأهيل الطالبة مهام التدريس
 علميا أو تربويا . والصعوبة الرابعة شكلت نسبة ٩,٣٪ وكانت تتعلق بعدم توفر
 الامكانيات المطلوبة سواء من المدرسة المتعاونة أو الكلية . أما الصعوبة الخامسة
 فقد ألفت الضوء على أن هناك بعض المشرفات غير متمهات لدورهن في عمل
 الإشراف ، وقد مثلت هذه النسبة ٣,٢٪ مما يوجب على مكتب التربية العمل
 أن يقوم بتحديد دور المشرف بشكل واضح وأحيرا . الصعوبة السادسة ، هي
 تساوت من حيث النسبة مع الصعوبة الخامسة ، وهذا يدل على أن مكتب
 العملية بالكلية لابد وأن يقوم بعمل احتياطات مع مديرات المدارس ، موجهة
 هذه الصعوبة حتى يمكن أن تؤدي التربية العملية ما تهدف إليه

جدول رقم (٧)

رأي افراد المينة في الصعوبات التي لم يمكن التغلب عليها
يتبين من الاستجابات الحرة للسؤال الثالث لاستبيان رقم (٤) أن هناك
مجموعة من الصعوبات التي لم يمكن التغلب عليها . أمكن تصنيفها إلى ثلاث
مجموعات هي

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	المجموعة
١	٦٨٪	١٦	عدم القدرة على توفير حصص وقصر الوقت المخصص لبرنامج التدريب - حيث تحولت توقيت الوصول إلى أهداف البرنامج
٢	٢٠٪	٥	الدور الذي يؤديه الموجهة حرجية وتؤثر المخصص لها
٣	١٦٪	٤	عدم القدرة على توفير جو من التعلم من معلمي مواد المختبرات معلمي
	١٠٠٪	٢٥	المجموع

يوضح جدول رقم (٧) أن هناك مجموعة من الصعوبات التي لم يمكن
حلب عليها . وقد صفت في ثلاث مجموعات هي

الصعوبة الاولى . وقد مثلت أعلى نسبة حيث بلغت ٦٨٪ وهي تتعلق
بقصر وقت البرنامج الخاص بالتربية العملية . مما يؤدي الى عدم القدرة على تحقيق
هدف البرنامج

والصعوبة الثانية . وقد مثلت ٢٠٪ وهي تتعلق بالدور الذي تؤديه الموجهة
حرجية والوقت المخصص لها

ثم الصعوبة الثالثة . وقد مثلت ١٦٪ وهي تتعلق بأهمية توفير جو من
تعلم بين معلمي المواد وطالبات الكلية

مقترحات لتطوير برامج التربية العملية :

جدول رقم (٨)

تبين من الاستجابة الحرة للسؤال رقم (٨) أن هناك عددا من المقترحات لتطوير البرنامج ، أمكن تصنيفها الى خمس مجموعات هي :

المجموعة	التكرار	النسبة المئوية
رفع كفاءة الطالبات المعلمات علميا وتربويا قبل التمرين توفير عدد أكثر من الحصة ووقت أطول للبرنامج بتقليل عدد الطالبات في كل مجموعة	١٤ ١٢	٣٦.٨ / ٣١.٦ /
إعادة النظر في اشراك معلمات المواد حديثات التحرش في التقويم وطريقة التقويم التي تقوم بها الموجهة الخارجية تدخل الرئاسة العامة في فرض درجة معقولة من التعاون من جانب ادارات المدارس ومعلمات المواد توفير امكانيات أكبر للبرنامج كالمعدات التعليمية	٩ ١ ٢	٢٣.٧ ٢.٦ ٥.٣
المجموع	٢٨	١٠٠

يوضح جدول رقم (٨) أن هناك عددا من المقترحات أمكن تصنيفها الى خمس مجموعات هي :

- ١ - رفع كفاءة طالبات الكلية علميا وتربويا قبل التمرين وقد مثلت ٣٦.٨ .
 - ٢ - توفير عدد أكبر من الحصة ووقت أطول للبرنامج وبلغت نسبتها ٣١.٦ .
 - ٣ - إعادة النظر في اشراك معلمات المواد حديثات التحرش في التقويم وصرح
التقويم التي تقوم بها الموجهة الخارجية وقد مثلت ٢٣.٧ /
 - ٤ - تدخل الرئاسة العامة في فرض درجة معقولة من التعاون من جانب
المدرسة ومعلمات المواد .
 - ٥ - توفير امكانيات أكبر للبرنامج كالمعدات التعليمية
- أما نتائج الاستبيان الرابع فقد أمكن تلخيصها في جدول رقم (٦) .
- (٧) ، (٨) والتي توصلت معالجة الاستجابات الحرة للاستئلة التي تناولت

الاستبيان . وقد ركزت الاستجابات في السؤال الاول على الصعوبات الخاصة بعدم توفر الحصص المطلوبة ، والتي بلغت نسبتها ٤٠,٦% وهي تؤكد نتائج الاستبيان الثالث ، كما جاءت الصعوبات الخاصة بعدم وجود قدر كاف من التعامل مع معلمات المواد في المرتبة الثانية بنسبة ٢٣,٤% ، ولعل ذلك يكون أحد أسباب عدم توفر الحصص المطلوبة . وجاءت الصعوبات الخاصة بما تبديه بعض الطالبات من قصور وعدم قدرة على تأدية المهام المطلوبة ، سواء من الناحية العلمية أو التربوية في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠,٣% .

وقد أكدت استجابات السؤال الثاني من الاستبيان أن المشرفات لم يستطعن أن يتغلسن على الصعوبات الخاصة بتوفير الحصص المطلوبة والتي جاءت بنسبة ٦٤% تل ذلك صعوبات تتصل بدور الموجهة الخارجية وقدرتها على تقويم طالبة بعد حصولها درسا واحدا فقط . أما اقتراحات المشرفات فقد ركزت على مع كمادة الطالبات العلمية والتربوية ، وايضا على توفير عدد من الحصص ووقت ضول للبرنامج .

جدول رقم (٩)
دلي مديرات المدارس في بعض أوجه البرامج

لا	السنة المتوية	معم	العارة
١	٨٣,٣	٥	- هل ترمين أن توفيت البرنامج (الفصل الدراسي الأول ماس بالنسبة لبرنامج تدريب طالبات السنة الرابعة ؟
٢	٣٣,٣	٢	- هل ترمين أن الوقت المخصص للبرنامج سواء التربية المفصلة أو المتصلة كاف من وجهة نظرك لتدريب الطالبات على مهارات التدريس الاساسية ؟
٣	١٦,٧	١	- هل ترمين أن طالبات البرنامج قادرات على القيام بدور معلمة الفصل بصورة معقولة أثناء التمرين ؟
٤	٦٦,٧	٤	- هل تلاحظين اندماج طالبات الكلية في اخير المدرسي وتعاملهن معه بدرجة كافية ؟
-	١٠٠	٦	- هل استطاعت مدرستك أن توفر المصروف أو الخصص المطلوبة لطالبات البرنامج ؟
-	١٠٠	٦	- هل تستطيع مدرستك توفير تجهيزات واسعدادات كافية لخدمة البرنامج مثل وجود (مسحد - مكتب - معامل - مطابخ - حشرات حياكة - الخ)
-	١٠٠	٦	- هل تلاحظين وجود درجة ماسه من التعاون بين طالبات الكلية المعلمات ومعلمات المدرسة ؟
١	٨٣,٣	٥	- هل تلاحظين وجود درجة ماسه من التعاون بين مشرفات الكلية ومعلمات المدرسة ؟
٢	٦٦,٧	٤	- هل توافقين على اشراك مديرة المدرسة مع مشرفة الكلية في تقييم الطالبة المعلمة ؟
٣	٨٣,٣	٥	- هل توافقين على اشراك المعلمة الاولى بالمدرسة في تقييم طالبة الكلية المعلمة ؟

نتائج هذا الاستبيان مأخوذة لـ (٦) ست مديرات ، تم اختيارهن بعد
عشوائية من ١٢ مديرة .

أما بالنسبة لنتائج استبيان رأي مديرات المدارس في بعض أوجه الفهم فتوضحها النتائج في الجدول رقم (٩) .

وهي تبين أن نسبة كبيرة من المديرات توافق على كفاية الوقت المخصص للبرامج (٨٢,٢٪) ، وأيضاً نسبة كبيرة أكدت أهمية إشراك معلمة اللغة بدرجة كبيرة ، ولعل من الملاحظ على نتائج هذا الاستبيان هو نتيجة العبارة رقم (٢) والتي أوصحت مدى عدم اقتناع مديرات المدارس بقدرة الطالبة المعلمة على القيام بدور معلمة الفصل وقد بلغت نسبة من لم يوافقن ٨٣,٣٪ وهي نسبة عالية . ومن النتائج عبر المتوقعة هو أن نسبة ١٠٠٪ من المديرات أفادت بأنها توفر خصص الضرورية والتجهيزات الضرورية ، مع العلم بأن هاتين النقطتين كانتا موضعاً من مواضع الصعوبات التي تكررت بكثرة من خلال استجابات المشرفات على استبيانات (١) ، (٢) ، (٣) وهذا يوضح عدم معرفة بعض المديرات بصعوبات التي تواجهها المشرفات وطالعات الكلية (المعلمات) . كما تكرر هذا بوضوح في رأي المديرات في أن هناك تعاوناً بين معلمات المواد والطالبات ، وقد بلغت نسبة المديرات اللاتي وافقن على ذلك ١٠٠٪ وهي نتيجة ملفتة للنظر ، وهنا لأن استجابات المشرفات لم توضح ذلك .

لتعليق على نتائج الدراسة -

تبين نتائج الجدول رقم (٣) أن تقدم الطالبات المعلمات ملحوظاً للمشرفات في المهارات التي تتصل بتوزيع وتوزيع الأسئلة وإدارة الفصل ، بينما جاء اختيار طريقة والوسيلة المناسبة في الدرجة الثالثة وحاصت قدرة الطالبة على التعاون مع إدار المدرسة وعلى المشاركة في اشغلتها أقل من المهارات المستخدمة داخل الفصل ، حتى عثرت عليها العبارات الثلاث الأولى .

وتبين نتائج السب المثوية بالجدول رقم (٣) أنه بالرغم من أن تحسن مهنة في اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة جاء في الدرجة الثالثة - نسبة لترتيب المتوسط - إلا أن نسبة كبيرة من المشرفات بلغت ١٢,٢٪ أفادت بـ "فئة شدة" ، بينما تبين نسبة من وافقن ٨٣٪ ، وهذا يؤكد زيادة اهتمام المشرفات بـ "بمعلق بالطرق والوسائل" ، مما يؤدي إلى تحسن أكبر من جانب الطالبات ،

وأيضاً إلى قدرة المشرفات على ملاحظة وتبين ما يحدث من تغيير في هذا الجانب بالمقارنة بالجوانب الأخرى ،

والتي تغطي باهتمام أقل من جانب الاشراف ويؤكد ذلك النسبة الكبيرة من المشرفات التي اجابت بأنها غير متأكدة من معرفتها تقدم الطالبة في التعاون مع افراد المدرسة وبلغت ١٩,٥٪ والنسبة التي أفادت بعدم تأكدها من تحسن قدرة الطالبة المعلمة في المشاركة في أنشطة المدرسة والتفاعل معها وبلغت ٢٤,٤ /

أما بالنسبة للنتائج الموضحة بجدول (٤) فقد جاءت صفة التعامه والتعاطف بين القائمات على الاشراف في المرة الاولى وقد أكدت نسبة ٨٧,٨٪ أنه يوافق بشدة أو يوافق على عدم وجود أي صعوبات في هذه الدائرة تلى ذلك موافقتهن على استعداد مديرات المدارس على التعاون في الاشراف ، وان كانت نسبة اللاتي وافق بشدة على هذه العبارة كبرت أقل من عدد من وافق بشدة على وجود حوص التعامه والتعاون في الاشراف وجاءت الموافقة على كفاية مرات الاشراف في المرة الثالثة ، معرفة لبعض الطالبات التي تقدمت بها بعض المشرفات لريادة الوقت المحصص للاشراف والظاهر في النسبة التي لم توافق والتي بلغت ٣٦,٨٪ ، وان كانت عبر كبيرة ولكن توجه النظر الى الاهتمام بهذه الناحية

ومن الملاحظ هنا ، أن تأتي دقة الادوات في المرة الرابعة حيث بلغت نسبة المشرفات اللاتي لم يوافق على هذه العبارة ٢٨,٢٪ ، وهي نسبة كبيرة نسب النظر الى أهمية العناية بهذه الادوات والتي بدأ الربامح - بالفعل - في تطويره وتشير النتائج الى أن دور معلمات المواد في المساهمة في الاشراف لم يؤد ما كان متوقعا منه من نتائج ، حيث بلغت نسبة من لم يوافق ١٢,٥٪ ومن لم يتأكدت ١٥٪ وهذا يوضح عدم وضوح هذا الدور في الاشراف ولعل ما أوضحت نتائج الاستبيان الاول من عدم تقدم الطالبات في العمل مع معلمات المواد يكون من الاسباب التي قللت من دور معلمات المواد في مساعدة الطالبات وتوجيههن .

أما نتائج جدول رقم (٥) والتي تلخص رأى المشرفات في مدى كفاءة الوقت والامكانيات التي توفرها الكلية والمدارس ، فقد جاءت كفاية الوقت

المرتبة الاولى ، تلتها كفاية المواصلات . أما كفاية الحصص فجماعت في المرتبة الثالثة مشيرة الى جانب من الجوانب التي كثرت منها شكاوى المشرفات وهو عدم رغبة المدارس في التنازل عن العدد اللازم من الحصص أو عدم قدرتهم على توفير هذا العدد ، وهو ما يلفت النظر الى محولة البحث في إيجاد بدائل كتوزيع الفصول الى مجموعات مثلا . وقد جاءت الخدمات والتجهيزات في المرتبة الرابعة ، مشيرة الى جانب هام من الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرنامج بصورة تمكن طالبات الكلية المعلمات من المرور بكل الخبرات الضرورية أثناء عملية التدريب . وقد جاءت المعينات التعليمية في المرتبة الاحيرة . ولعل مركز الوسائل بالكلية والذي تحرى عمليات انشائه يساعد في التغلب على هذه المشكلة ، بالإضافة الى ما هو متوقع من تأثير لقرار تقنية التربية والوسائل والمزعم تدريسه ضمن الخطة الجديدة للعام القادم .

أما نتائج الاستبيان الرابع ، فقد أمكن تلخيصها في جداول رقم (٦) ، (٧) ، (٨) والتي توصلت معالجة الاستجابات الحرة للاستئلة التي تناولها هذا لاستبيان ، وقد ركزت الاستجابات في السؤال الاول على الصعوبات الخاصة بعدم توفر الحصص المطلوبة والتي بلغت نسبتها ٤٠.٦ / ، وهي تؤكد نتائج لاستبيان الثالث كما جاءت الصعوبات الخاصة بعدم وجود قدر كاف من التعاون مع معلمات المواد في المرتبة الثانية بنسبة ٢٣.٤ / ، ولعل ذلك يكون أحد أسباب عدم توفر الحصص المطلوبة

وجاءت الصعوبات الخاصة بما تنديه بعض الطالبات من تصور وعدم قدرة عن تأدية المهام المطلوبة ، سواء من الناحية العلمية أو التربوية في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠.٣ / .

وقد أكدت استجابات السؤال الثاني من الاستبيان أن المشرفات لم يستطعن - ينعلن على الصعوبات الخاصة بتوفير الحصص المطلوبة ، والتي جاءت بنسبة ٦٤ / ، تل ذلك صعوبات تتصل بدور الموجهة الخارجية وقدرتها على تقويم عمل المعلمة بعد حضورها درسا واحدا فقط ، أما اقتراحات المشرفات فقد كبرت على رفع كفاءة الطالبات المعلمات العلمية والتربوية ، وأيضا توفير عدد من حصص ووقت أطول للبرنامج .

لما بالنسبة لتأنيج استبيان رأي مديرات المدارس في بعض أوجه البرنامج ،
فترضها النتائج في الجدول رقم (٩) .

وهي تبين أن نسبة كبيرة من المديرات توافق على كفاية الوقت المخصص
للبرنامج ٨٣,٣٪ ، وأيضاً نسبة كبيرة أكدت أهمية إشراك معلمة المادة بدرجة
كبيرة . ولعل من الملاحظ على نتائج هذا الاستبيان هو نتيجة العارة رقم (٣)
والتي أوضحت مدى عدم اقتناع مديرات المدارس بقدرة الطالبة المعلمة على القيام
بدور معلمة الفصل ، وقد بلغت نسبة من لم يوافق ٨٣,٣٪ ، وهي نسبة
عالية .

ومن النتائج غير المتوقعة هو أن نسبة ١٠٠٪ من المديرات أفادت بأن توفير
المخصص الضرورية والتجهيزات الضرورية ، مع العلم بأن هاتين المقننيتين كانتا
موضعا من مواضع الصعوبات التي تكررت بكثرة من خلال استجابات المشرفين
على استبيانات (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) وهذا يوضح عدم معرفه بعض
المديرات للصعوبات التي تواجهها المشرفات وطالبات الكلية المعلمات ، كما نكر
هذا الوضع في رأي المديرات في أن هناك تعاوما بين معلمات المواد والطالبات .
وقد بلغت نسبة المديرات اللاتي وافقن على ذلك ١٠٠٪ ، وهي نتيجة ملفتة للنظر
نظرا لأن استجابات المشرفات لم توصح ذلك

التوصيات

بناء على نتائج عمليات التقييم توصي الباحثة ما يلي :

أولاً - الاهتمام برفع كفاءة الطالبات علمياً بالمقدر الذي يساعد على إيجاد
من الثقة من جانب المدارس ومعلمات المواد في قدرة الطالبة المعلمة على
القيام بدور معلمة المادة بدرجة مقبولة

ثانياً - العمل على إيجاد بدائل مختلفة لتوفير حصص لكل طالبة معلمة ، وذلك
باستخدام الطرق المختلفة مثل توزيع الطالبات المعلمات على مجموع
أو قيام أكثر من طالبة متعلمة بالتدريب على التدريس كما -
Team Teaching وهو اشتراك أكثر من معلمة في تدريس درس واحد
وبذلك يمكن تدريب عدد من الطالبات المعلمات في وقت واحد
ثالثاً - زيادة الاهتمام بمتابعة عضوات مكتب التربية العملية للبرنامج قبل و -

تنفيذه وذلك للتأكد من كفاية الامكانيات والتجهيزات المتاحة
بالمدراس ، والمساعدة على توفير ما هو مطلوب منها .

رابعاً - العمل على ريادة فعالية مديرات المدارس في متابعة برامج التربية
العملية ، وإيجاد فرص التعاون بين معلمات المواد والطالبات المعلمات ،
واتاحة الفرص لهم للتدريب والاسهام في توفير الامكانيات اللازمة
لذلك

خامساً - الانتماء المباشر بين مكتب التربية العملية ومعلمات المواد عن طريق
المحاضرات العامة وبرامج التدريب التي تضم معلمات المواد
والمشرفات ، لتحديد دورهن بالنسبة للطالبة المعلمة ، ومساعدتهن بالمواد
والادوات اللازمة لذلك ، وتشجيعهن على أحد موقف إيجابي من
البرامج

سادساً - أن يقوم مكتب التربية العملية بعقد ندوات متكررة للمشرفات
والعاملات بالبرامج لخدمة الحفيد في محالات التدريب والتفويم
المحتلفة ، والمشاركة في حل الصعوبات والمشكلات التي تواجهه
المشرفات

المراجع :

- ١- إبراهيم عصمت مطلوب وآخر : التربية العملية وأسس طرق التدريس ، دار المعارف ، ١٩٨١ م.
 - ٢- وجب أحمد الكثرة . صعوبات التدريب العملي لطلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ، ١٩٨٢ م . كلية التربية جامعة الاسكندرية
 - ٣- سليمان محمد الوائلي مسئوليات مشرف الكلية في التربية العملية بجامعة أم القرى من التطوير والتطبيق ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، كلية التربية قسم المباح وطرق التدريس ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م
 - ٤- عبد الحميد الهاشمي سادي . التربية العملية ، دار الشر ، الطبعة الاولى ، ١٩٨١ م
 - ٥- محمد عثمان عدلان الضويه في مباحث التربية العملية ، عمله كلية التربية ، جدة السادس ، مرد الحوث التربوية والفنية ، ١٤٠١ هـ
 - ٦- محمد علي الحوي دليل الطالب في التربية العملية ، مكة الملاح ، الكويت ، جدة الاولى ، ١٩٧٩ م
 - ٧- الرئاسة العامة لتعليم البنات ، الادارة العامة لكلليات البنات وكيل كلية التربية بسـرحه ، للعلاء الجامعي ١٣٩٨ هـ - ١٩٧٨ م
 - ٨- الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ادارة كلية البنات بحلة مكتب المدير حضرة : الرئيس العام لكلليات البنات رقم ٧٩٥٢ / ١٤ / ذك في ٣٠ / ٧ / ١٤٠٤ هـ .
- المعليات الخاصة بسطبة التربية العملية في كليات التربية للبنات

الملاحق : ملحق رقم (١)

استبيان رقم (١)

رأي المشرقة في مدى تقدم الطالبات الملمات في مهارات التدريس والتعامل مع المدرسة .

لا توافق بشدة	لا توافق	غير متأكدة	توافق	توافق بشدة	
					١ - كان منحصر الطالبة في نهاية البرنامج أكثر دقة وانتظاما ونمشيا مع المتطلبات التربوية
					٢ - كانت الطالبة في نهاية البرنامج أكثر دقة وانتظاما ونمشيا مع المتطلبات التربوية
					٣ - تحسنت قدرة الطالبة على اختيار واستخدام الطريقة والوسيلة المناسبة
					٤ - تحسنت أداء الطالبة المعتمدة في تدريس وتوزيع الأسئلة على وقت احصاء وعلى الطالبات
					٥ - في نهاية البرنامج كانت الطالبة اعلمه أكثر قدرة على التعاون مع إدارة المدرسة ومعلماتها
					٦ - ازدادت قدرة الطالبة على المشاركة في أنشطة المدرسة والتعامل مع الحضور المدرسي

استبيان رقم (٣)

رأي المشرفة في مدى كفاية الوقت والامكانيات المتاحة للبرنامج

لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكدة	أوافق	أوافق بشدة
				<p>١ - وفرت المدرسة كل ما كان يحتاجه البرنامج من حصص</p> <p>٢ - وفرت المدرسة ما كان يحتاجه البرنامج من معياد تعليمية</p> <p>٣ - كانت المعدل والمضامح الموجودة بالمدرسة مناسبة لما هو مطلوب من مساحة لاستخدام الطالب</p> <p>٤ - كان الوقت الممنوح للبرنامج كاف لئلا يراه ممل</p> <p>٥ - كانت المواصلات المتاحة للمدرسة كافية وماسبة</p>

استبيان رقم (٤)

• رأي المشرقة في الصعوبات التي واجهتها أثناء تأديتها لمهمتها
واقتراعاتها بشأنها :

١- ما هي أهم الصعوبات التي واجهتك أثناء تأديتك لعملك ؟

٢- كيف استطعت أن تتغلب على هذه الصعوبات ؟

٣- ما هي الصعوبات التي لم تتمكن من التغلب عليها ؟

٤- هل لديك اقتراحات عامة بشأن تطوير البرنامج ؟

وأي مميزات المدارس في بعض لوجه البرنامج

لا	الفة المثوية	معم	المصارفة
			<ul style="list-style-type: none"> - حل تزيين أن توقيت البرنامج (العمل الدراسي الأول) صاب نائفة لبرنامج تدريب طالبات الة الزامة * - حل تزيين أن الوقت المخصص للبرامج سواء البثية لشعلة أو تنصنة كاد من وجهة نظرك لتدريب الطالبات حل مهارات التدريس (أسب) * - حل تزيين أن طالبات البرنامج قادران على نقد مدبر معصه فصل عبوره معقولة أثناء التدريس * - حل تلاطين إبداع طالبات الكلية في أحو تدريسي وعديعهن مدرجة كوفه * - حل استطاعت مدرستك أن توفر القصود وحصل فضونه عاتاب البرنامج * - حل استطاعت مدرستك توفير تجهيزات واستعدادات كافة حمده - دمج مثل وعود (مسعد - مكتبة - معامل - مطبخ - حداث جيك - أبح) * - حل تلاطين وعود درجة مساة من التدوين بن صاب ككده - صعبت ومعلمات المدرسة * - حل تلاطين وعود درجة مساة من التعاون بن مشروب تكيب ومعلمات المدرسة * - حل توافيق على إشراك مديرية المدرسة مع مشرفة الكلية في بعوية الخانة لعمسه * - حل توافيق على إشراك لعمسه لأول مدرسه في بعوية طلة ككسه معسه *

ملحق رقم (٢)

نتائج التحليل الأول :

درجات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية

للاستبيان رقم (١)

معامل الارتباط	رقم العبارة
٠,١٠٦	١
٠,٧١٧	٢
٠,٧٨٧	٣
٠,٧٦٧	٤
٠,٧٤٣	٥
٠,٨١٥	٦

درجة الحرية = ٣٩

درجات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية

للاستبيان رقم (٢)

معامل الارتباط	رقم العبارة
٠,٥٢٧	١
٠,٦١٦	٢
٠,٧٩١	٣
٠,٦٩٢	٤
٠,٧٢٦	٥

درجة الحرية = ٣٩

العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديد للاخطاء اللغوية وتصنيفها

د. عسان خالد بادي*

(*) دكتور فلسفة في الماهج وطرق تدريس اللغة العربية . وهو عضو هيئة التدريس في قسم
الماهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة أم القرى

ملخص البحث

لعل اللغة العربية شأن بارز في تعليم تلك اللغة لأناتها وعلى قدر كفاية ذلك المعلم يمكن أن تتوقع مردود التعلم اللغوي وقد أحريت هذه الدراسة للكشف عن جانب من جوانب كفاية الطالب المعلم اللغوية وهو تحديد الأخطاء اللغوية وتصويبها كما هدفت الدراسة إلى تعريف مدى العلاقة بين ذلك الجانب وبين التكبر الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين

اختبرت عينة من النماذج الكتابية التي قام بتحديد الأخطاء فيها ٦٠ من الطلاب المعلمين وقد بلغ عدد النماذج ٦٠٠ نموذج مواقع عشرة نماذج لكل طالب وقد تم تحليلها ورصد أخطاء الطلاب المعلمين في رصد أخطاء التلاميذ ، ثم طبق على الطلاب المعلمين اختبار التكبر الناقد ، كما حصرت معدلات تحصيلهم الدراسي

أوضح من النتائج أن كفاية الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء اللغوية وتصويبها مدونة بشكل عام والعلاقة بين تلك الكفاية والتحصيل الدراسي علاقة موجبة أما علاقتها بالتكبر الناقد فليست قائمة إلا لدى ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وعبر قائمة لدى ذوي التحصيل المنخفض

يجب تعليم التعبير الكتابي بأهمية كبيرة في مراحل التعليم العلم .
الكتابة تعد من وسائل التواصل مع الآخرين (١٤ : ٨) و (١٧ : ٩) في
النظام الكتابي كالنظام الكلامي في كشفه عما تفصح عنه العقول (١٥ : ٩٥) .
فالكتابة تمثل اختراع الانسان للرموز والعلامات التي عرفنا بها كل شيء . من
التراث الإنساني والكتابة وسيلة تواصل ، وهي للتلميذ وسيلة تدوين للمعلومات
ووسيلة لأداء الاختبارات ولكل ما يستدعي التدوين بعامة .

ولاهمية الكتابة ، بذل التربويون جهودا عديدة لتعليمها ولإعداد معلميه
كما أنهم حصصوا لها وقتا في الحدوث الدراسي وألفوا لها الكتب ووضعوا الطرق
المختلفة لرفع كفايات التلاميذ فيها

وقد امتدت اهتمامات الباحثين إلى تحويد أساليب التعبير الكتابي عن طريق
وضع البحوث الطرية والتحريرية التي تراوحت بين دراسة الاكتساب اللغوي
Language Acquisition وبين دراسة طبيعة اللغات وخصائصها ووظيفة اللغة
وعمليات الإرسال والاستقبال وما نظوي عليه من تحليل وتفسير لغويين .

وعلى الرغم من الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي ، فما زالت تتردد أصدا
الشكوى من قصور التلاميذ في تعبيرهم عن أفكارهم ، حيث إن هؤلاء التلاميذ
يعيهم أن يعرفوا عن أنفسهم بطلاقة في المواقف الحياتية كما أنهم غير قادرين على
نقل أفكارهم بأسلوب واضح ولغة حالية من الخطأ

وقد ظلت الردود على تلك الشكوى دون المستوى المطلوب لكفها ، بل
طلت ردود الفعل أمامها عبارة عن دفاعات تهدف إلى إخفاء أصدا الشكوى أ
لدفع الأسباب عن فرد وتحميلها لآخر دون ظهور محاولات جادة لرفع كفايات
التلاميذ ، سوى بعض البحوث الأكاديمية التي لم تر نتائجها النور على أرض
تشيد

وقد أحس الباحث تلك الشكوى من خلال معايشته لتعليم اللغة العربية
في أكثر من بلد عربي ويشير عديد من الشاكرين إلى أن سبب تدني مستوى

التلاميذ في الكتابة يعود بالدرجة الأولى إلى عدم العناية بتوجيههم نحو الحساب الصحيحة توجيهها صائبا . وهذه حقيقة يشير إليها أحد علماء تعليم اللغة العربية حيث يقول : إن كل ما ذكر من أخطاء التلاميذ في كتب طرق التدريس يوصي باستخدام « الرموز » أو كتابة الصواب أو مداولة الكراسات بين التلاميذ أو تصحيح كراسات الفصل على فترات مختلفة ، واختيار المصوغات التي تصحح لكل مجموعة من الفصل ، وتسجيل الأخطاء الشائعة ومحاولة علاجها في حصص التعبير (١٠ : ٢١٣) . كما ذكر ما يتصل بالتشخيص من إعطاء تقديرات للتلاميذ على كتاباتهم تتراوح بين « صعب » و « ممتاز » . وكل ذلك يشير إلى أن التصحيح عبارة عن عمل عشوائي درج عليه المعلمون في هذا المجال ، وهو عمل لا ينطوي على ما يوجه عمل المدرس بدقة بحورفع مهارات التلاميذ في الكتابة

وإذا رجعا إلى واقع تعليم التعبير الكتابي ، نجد أن تشخيص أخطاء التلاميذ له تأثير كبير في رفع كفاياتهم اللغوية ، إذ أن تشخيص الأخطاء يعود عن التعليم بفائدة كبيرة ، ذلك أن التشخيص يتم في ضوء المعايير المتصلة بالمستوى المرغوب أن يصل إليه التلاميذ ، كما أن التشخيص يكشف عن حاجات كل تلميذ إلى التعلم (١٦ - ١٠ - ١٦) وكل هذه الأمور تجعل المعلم سوي « استراتيجياته وتكتيكاته » التعليمية حسب حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم ، إذ أنه قد يصادف تلميذا قادرا على التعبير بطلاقة ، يساعده في ذلك ثروته اللغوية ووعيه للنظام الحوي والمهام بأسلوب التعبير المناسب ، وفي الوقت نفسه قد يصادف إلى جانب ذلك التلميذ تلميذا ثانيا يعيبه أن يعجز بطلاقة نفسه ثروته اللغوية ولضعف وعيه الحوي وفي كلا الأمرين يمكن للمعلم مساعدته التلاميذ المقصرين ، لو أنه عرف مدى انحرافهم عن مطالب التعبير حسب وما يحتاجون إليه من اللغة .

ولو عامل المعلم تلاميذه معاملة شاملة موحدة في علاج قصورهم انحراف أدى ذلك إلى نتيجة مرضية أيضا ، لأن التلميذ لا يمكن أن يشبه أحدا من طلبة في طبيعة الكفاية اللغوية .

ونظراً لأهمية وجود المعلم الباحث المتخصص ، وحرصاً على تطويره ،
الكفاء ، تبذل كليات التربية كل ما بوسعها من أجل إعداد معلم قادر على
مهمة تعليم اللغة العربية مع كل ما يتدرج تحت هذه المهمة من أساليب وتقنية
لازمة لرفع كفاءة المتعلمين .

وقد قام الباحث بملاحظة المستوى اللغوي للتلاميذ المرحلة المتوسطة والمرحلة
الثانوية ، خلال جولاته في تدريب الطلاب المعلمين ، فوجد أن نسبة تتجاوز
٣٠ ٪ من أولئك التلاميذ لا تحلو كتاباتهم من الأخطاء وضعف الأسلوب . وهذا
يؤكد ما قاله منذ سنوات أحد رواد طرق تعليم اللغة العربية من أن التلاميذ
يقعون في أخطاء نحوية وإملائية متعددة كان ينبغي أن يتحرروا منها منذ زمن
طويل حرصوا فيه للدراسة والتدريب (٩ ١٧)

ولعل كل ما سبق يشير صمماً إلى أنه يكاد يعيب عن تعليم العربية بعامة
وتعليم الكتابة بحاصة تنظيم وصواب تحكمه وتوجيهه حتى يصل إلى غايته
القصوى في تنمية كفايات التلاميذ اللغوية . أصف إلى ذلك أن أدوات التقويم
المناسبة لتحديد مستويات التلاميذ غير متوفرة ، كما أنه يتعذر إيجاد محتوى شامل
متكامل مطابق لقدرات التلاميذ من حيث تدريج المادة العلمية أو من حيث
مراعاة الفروق الفردية . وكل تلك الأمور وصحت أمام المعلم تحدياً كبيراً ، إذ أن
تخصيص الدرس صار يتطلب مهارة عالية في توليف معارفه عن التعليم والتعلم
مع العناصر الحديثة التي يحرصها التلاميذ معهم إلى الفصل وهي حاجاتهم
اللغوية ، أي صار على المعلم أن يبحث عما يقابل به حاجات التلاميذ اللغوية
بدلاً من أن يعمل داخل الحدود الصيقة للدرس الأساسي المنظم - Structured
based course (١٨ - ١٤)

كل ما سبق ذكره جعل الباحث يهتم بالكشف عن واقع كشف الطالب المعلم ،
نذري يعد في كلية التربية ، عن حاجات التلاميذ اللغوية كما تتمثل في أخطائهم
ودراسة علاقة كفاية ذلك الطالب المعلم في ذلك الأمر ببعض القدرات
وكفاءات اللازمة له .

١٠ مشكلة البحث :

تصنف مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي :

ما مدى كفاءة الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ اللغوية وما علاقة
لك الكفاءة بتحصيلهم الدراسي وتفكيرهم الناقد ؟

ويخرج عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية :

١ - ما مدى كفاءة الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ وتصنيفها ؟

٢ - ما درجة التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين ؟

٣ - ما العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وتحديد الأخطاء اللغوية
وتصنيفها ؟

٤ - ما طبيعة العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها ؟

ثالثاً - دوافع البحث الحالي وأهميته :

لقد حظي تحليل أخطاء التلاميذ اللغوية ، في الكتابة باللغة العربية ،
باهتمام عديد من الباحثين . فتناول بعض منهم حصر الأخطاء الإملائية الشائعة
كما حاولوا حصر أسبابها (٥) و (٨) ، وتناول بعض الباحثين رصد الأخطاء
النحوية الشائعة (٣) و (١١) ومنهم من اتخذ نقصان الأخطاء النحوية
والإملائية على أنها مؤشر على النمو اللغوي لدى التلاميذ (٢) . ومن الباحثين
من مد اهتمامه إلى دراسة أخطاء طلاب العربية من الطائفتين بالنوع
الأخرى (٤)

وبمراجعة تلك البحوث ، نجد أنها قد اتجهت نحو تحديد الأخطاء النحوية
لدى دارسي اللغة العربية وتصنيفها وتحديد نسبها المثوية . كما أن تلك البحوث
أشارت إلى علاج الأخطاء .

وبعد ما سبق ، لم يجد الباحث بين تلك البحوث أي دراسة حول تدعيم
معلم الكتابة العربية ، على الرغم من هذا المعلم من دور بارز مسبب لسدح
لفشل التلاميذ في تعلم الكتابة الصحيحة . إذ أنه هو الذي يقوم بتشجيع
أخطاء التلاميذ ثم يعالجها .

فدور المعلم في تعليم اللغة ، كما سبق أن ذكرنا ، لا يقتصر على إعداد
الكتابة دون النظر إلى حاجات التلاميذ ، كما أن دوره لا يقتصر على تعليم
التلاميذ في النحو والإملاء ، وإنما دور المعلم يمتد إلى متابعة كتابات التلاميذ في
التعبير ، حيث تمثل كفاياتهم اللغوية ، ليقوم بتحليلها وتحديد مواطن القصور
فيها إن وجدت ليقابلها بما يجدي نفعاً في إزالتها .

وإذا .. . تنقش مشكلة البحث الحالي قائمة ، كما أن الإجابة على الاسئلة
التي طرحت أثناء تحديد المشكلة تقدم فائدة كبيرة في مجال تعليم اللغة العربية إذ
أن هذا البحث يفيد في الأمور التالية :

١ - يكشف هذا البحث عن مدى كفاءة الطالب المعلم في تحديد الأخطاء
اللغوية وتصحيحها

٢ - يبين هذا البحث مستوى التفكير الناقد عند الطالب المعلم المتخصص باللغة
العربية

٣ - يكشف هذا البحث عن العلاقات بين أخطاء الطلاب المعلمين في تحديد
أخطاء التلاميذ وبين كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد بأبعاده
الخمسية . والبحث بذلك كله يحقق هدفاً من أهداف العلم الرئيسة وهو :
تفسير الظاهرة (أخطاء الطلاب المعلمين) وفهمها والتكهن بها والسيطرة
عليها .

٤ - يقدم هذا البحث أحد أساسيات تقويم معلم اللغة العربية .

٥ - يلقي هذا البحث الضوء على بعض المؤشرات التي يمكن استخدامها في
التكهن بمدى نجاح معلم اللغة العربية في الاصطلاح بتعليمها في
المستقبل .

٦ - يلقي هذا البحث الضوء على أبرز أسباب تدني مستوى تلاميذ مراحل
التعليم العام في اللغة العربية .

٧ - يقدم هذا البحث التوصيات والمقترحات اللازمة لرفع كفايات الطلاب
المعلمين في اللغة العربية .

٨ - يعد هذا البحث فائدة بحوث جادة لدراسة أسباب اخفاق التلاميذ في تعلم
اللغة العربية .

وختاماً - مسلمات البحث :

تتلخص مسلمات البحث فيما يلي :

- ١ - أخطاء التلاميذ اللغوية تختلف في عددها وفي نوعها باختلاف كفايات التلاميذ اللغوية والفروق الفردية بينهم .
- ٢ - تعلم التلميذ يتطلب أن تصحح أخطاؤه وأن يزود بالإطار المعرفي المرجعي الذي يمكنه من عدم الوقوع بالخطأ مرة أخرى .
- ٣ - إن مراعاة طبيعة الخطأ في علاجه تؤدي إلى فاعلية العلاج
- ٤ - تصحيح الأخطاء يتطلب من المصحح معرفة اللغة العربية
- ٥ - تمييز الأخطاء وتصنيفها حسب صحتها اللغوية يتطلب القدرة على التمكن الناقد إلى جانب الكفاية اللغوية
- ٦ - تحضير الدروس اللغوية يجب أن يقوم على سد حاجة التلاميذ اللغوية

خامساً - أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

- ١ - الكشف عن مدى كفاءة الطلاب معلمي اللغة العربية في تصحيح أخطاء التلاميذ اللغوية الكتابية
- ٢ - قياس التفكير الناقد لدى الطلاب معلمي اللغة العربية
- ٣ - دراسة العلاقة بين تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها وبين كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد
- ٤ - تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لرفع كفاية الطلاب معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها

سادساً - حدود البحث :

يحد هذا البحث الحدود الآتية .

- ١ - يتناول هذا البحث تصحيح الطلاب المعلمين للأخطاء الكتابية من عند بالبنية الظاهرة أي الحد الأدنى للحكم على الأداء الكتابي دون اللجوء للحكم على جمالية الأسلوب وصحته .

٢ - يتناول البحث تخصيص الطلاب للمعلمين لأخطاء التلاميذ الكتابية على أن
مصدر من مصادر تحديد حاجاتهم اللغوية . وهذا يخرج عن إطار البحث
تشخيص أسباب إخفاق التلاميذ في التمييز واستخلاصه الملاجئ لها

١١

سابعاً - الإطار النظري للبحث :

يتناول الإطار النظري أهمية التقويم التربوي بعامة والتقويم اللغوي
بخاصة ودور معلم اللغة العربية في التقويم وشأن تحديد الأخطاء وتصنيفها في
تعليم اللغة والتفكير الناقد وعلاقته بتحديد الأخطاء وتصنيفها . وفيما يلي تفصيل
كل ذلك .

١ - أهمية التقويم في التربية .

لقد تقدم التقويم التربوي بعامة والتقويم اللغوي بخاصة من الناحية
العلمية والمهنية ومن ناحية الأساليب وصار التقويم أساساً في تقديم أفضل
الأحكام التي يعتمد عليها التطوير والتحطيط التربويين واتخاذ أحكام الأفعال على
صوه النتائج التي يوفرها التقويم عن مدى صحة سير العمل

وقد صار تقويم مدى نمو التلاميذ التعليمي من أبرز أعمال المعلم شأناً ، لما
يقدّمه ذلك من معلومات ذات أثر في تقويم السياسة التعليمية وتقويم استراتيجيات
نمجة التربية وتقويم البرامج والمشروعات التعليمية ولذلك كله أصبح من
واجبات المعلم أن يكون واعياً لأساسيات التقويم العلمية والمنهجية والتطبيقية .

وتعد اللغة من أبرز العرّوَج التعليمية التي حظيت بنصيب وافٍ من الاهتمام
تربويي فاللغة عدة التعليم بل هدفه مد أن وجد التعليم . ولأهمية اللغة
سنتارة حصص لتقويمها اختبارات الكفاية والأداء واختبارات الاستعداد لتعلمها
حتى أصبحت الاختبارات اللغوية عدة المعلم في توجيه عملية التعليم
بحسب مستوى التلميذ وحاجاته ومطالب تعليمه في سبيل رفع كفاياته ومجهّده

له

جهود معلم اللغة العربية في التقويم :

على الرغم من الاهتمام المتزايد والسريع في مجال التقويم اللغوي ، ما زال
بال تعليم اللغة العربية ينتظر إلى المنهج وأساليب التقويم اللغوي . وهذا الأمر
معل التقويم في علمه ومنهجه وأساليبه ملقى على عاتق المعلم !!
وإذا ، على قدر كفاية المعلم لغوياً يكون حجم إسهام التقويم في تنمية
نمايات التلاميذ اللغوية ، فإذا قدر المعلم على تصويب أخطاء التلاميذ وإرشادهم
ما يرفع كفاءاتهم ، أدى هذا إلى بلوغ ما يتفاه الترويون لتعليم التلميذ
يتميمته . أما إذا تعذر على المعلم الاصطلاح تلك المهمة التقييمية الإرشادية فإن
هذا يؤدي إلى إهدار الجهد والوقت وصياح فرصة التطوير بسب ما يشأ عن ذلك
تعتذر من أخطاء في المعلومات التي تصف واقع تعليم اللغة العربية

٣ - شأن تحديد الأخطاء اللغوية في تعليم اللغة

لتحديد الأخطاء في التعليم عامة وتعليم اللغة خاصة شأن مهم
ولتحديد الأخطاء اللغوية وتصميمها تأثير في دفع عملية التعليم ، إن يوم
لتحديد المعلم الكفاءة القادر على الإفادة من تلك الأخطاء لريادة التفاعل بـ
وبين تلاميذه عن طريق اشراكهم في تصحيحها وتحديدتها وتصميمها لتنمية وعيهم
لها .

كفاية المعلم في تحديد الأخطاء تقوم على مدى كفاية المعلم في تحصيل
ومدى معرفته لتلاميذه ، فتشخيص الأخطاء وتصميمها يستطيع المعلم أن يدره
بتنوع استراتيجياته التعليمية وه تكتيكاته داخل الفصل

وتشخيص الأخطاء لا يقصد به مجرد الإشارة إلى الأخطاء أو عدده ،
تصويبها في سبيل إعطاء التلميذ درجة على صوء كل ذلك أو بعض منه ، لأن
النوع من التشخيص لا يكفي لرفع كفاية التلميذ اللغوية ، بل إنه قد يؤدي -
أن يستمر التلميذ على الأداء اللغوي المتعثر ، بل قد يؤدي ذلك إلى أضرار -
بعد كل جهود التعليم في المراحل التعليمية المقلدة ، كما تهدر جهود علاج -
وجدت .

• تشخيص الأخطاء اللغوية :

هناك نوعان من التشخيص النوع الأول هو التشخيص المادي إلى التشخيص عن الأسباب والعلل التي تحمل التلميذ يرتكب الأخطاء التي وقع فيها ، وهذا النوع يطلق عليه اسم « تشخيص الأسباب والعلل »^(١) . وهذا التشخيص قليل الاستخدام وغالباً ما ترد فيه أسباب القصور إلى التلميذ نفسه أو إلى كثرة غيابه في مراحل الدراسة الأولى ، حيث كانت لديه فرصة التعلم ، أو قد يرد السبب إلى تفويجه السابق وهلم جرا ، مما يجعل الحصول على الفائدة أمراً متعلاً .

والنوع الثاني من التشخيص هو التشخيص الذي يتم بالعلاج أو ما يسمى « التشخيص العلاجي »^(٢) . وهذا النوع يتم بوضع اللبنة الأساسية لحل مشكلة قصور كفاية التلميذ اللغوية سد حاجاته اللغوية قبل إخضاعه لبرنامج علاجي لغوي يهدف إلى رفع مستوى كفايته اللغوية .

والتشخيص المعال لأخطاء التلاميذ يقتضي وصف أخطاء أولئك التلاميذ بدقة لتحديد الأخطاء العامة والأخطاء الفردية . وهذا بعد ثلاثة مستويات من التشخيص . التشخيص العام وهو الذي يكشف حاجات التلاميذ اللغوية العامة أو الفردية . والتشخيص التحليلي الذي يحدد الماحث اللغوية التي يجب مساعدة التلميذ على سر أحوارها والتمكن من تطبيقاتها . والتشخيص الخاص بالحالات الفردية وهو الأقل استخداماً لأنه يتم بتحليل لغة تلميذ يمثل حالة غير عادية في سبل علاجه .

كل ما سبق يحرص جدلاً دور المستشار والمختص والمعالج على المعلم . دعمه عليه ترويض تلاميذه بالمعلومات^(٣) اللازمة لصط مسارهم التعليمي وتوجيهه نحو بلوغ الهدف . إذ أن هذه المعلومات تمثل التعدية المرتجعة^(٤) للتلميذ

Diagnostic Etologique أو Etiological Diagnosis
Diagnostic Therapeutique أو Therapeutic Diagnosis
Informations
Feedback

فهني إن كانت خارجية^(١) بالنسبة للتلميذ سهلت عليه التعلم . أما لو كانت تلك التغذية المرتجعة ذاتية^(٢) فقد تؤدي إلى أن يستمر التلميذ على بعض أخطائه لجهله بتصويبها أو أن يستبدل الخطأ بالخطأ ، لأن التلميذ لا يمكنه أن يزود نفسه بالمعلومات الصحيحة التي توجه مساره . فالمعلومات حول أداء التلاميذ أو نتائج أدائهم تؤدي إلى تحسين ذلك ، وخاصة لو أن تلك المعلومات قدمت أولاً بأول (١ : ٣٨٧ - ٣٨٨) و (٢٠ : ٢٢٨) إذ أن التغذية المرتجعة الخارجية ذات أثر أكبر من التغذية المرتجعة الذاتية في سرعة التعليم وفاعليته ● (٦) .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه ثبت تحريضاً أن الأفراد الذين لم يمددوا بأي معلومات عن نتائج استجاباتهم ، لم يحدث أي تحسن في أداء أي فرد منهم ضد ثلاثين محاولة (٦) .

بناءً على ما تقدم بشأن اطلاع التلاميذ على طبيعة أدائهم اللغوي ، يصح المربون بأن يحتفظ المعلم لنفسه بجدول يباين نتائج بوساطته مدى نمو التلاميذ التعليمي ، كما أنه يفضل أن يحتفظ التلميذ بجدول خاص به تبرز فيه مدى ما حققوه من تقدم ليكونوا واعين بمدى ما يحققونه من تقدم مدركين لما يجب . يفعلوا لتحقيق المزيد من التعلم (١٢ : ٢٦٤) .

وكل ذلك يؤدي في النهاية إلى مشاركة إيجابية من المعلم والتلميذ في عمل التعلم اللغوي

٤ - التفكير الناقد

للتفكير الناقد تعريفات عديدة فمجرد Good يعرفه على أنه « التفكير الحر يقوم على أساس التقديم الدقيق للمقدمات وللدهاك وللوصول إلى النتائج مسهراً الحذر مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف » (٧ : ٧) ويعرفه Russell على أنه « عملية تقويم أو تصنيف بجدول مستويات سابقة متدرج عنه وأنه اختبار منطقي للوقائع التي تتحس المناقشات الحاطة والأحكام المنب عنها

(١) Extrinsicfeedback

(٢) Intrinsicfeedback

(٣) نفس السرعة والفاعلية تكرار الاستحاة الصحيحة والوصول إلى مستوى التعلم —

الأساس العاطفي وحده ، ويعرفه جونسون Johnson على أنه « عملية عقلية »
قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم » (٧ : ٧) .

جميع التعريفات السابقة تشير إلى أن التفكير الناقد يعمل في مواقف حل المشكلة دون أن تتطلب تلك المواقف اتباع خطوات حل المشكلة من تحديد لها ومعرض الفروض واختبار صحتها ... إلخ . (٧ : ٩) . وهذا يعني ضمناً أن التفكير الناقد مهم للمعلم التعبير الكتابي الذي يجدر به أن ينظر إلى كتابات التلاميذ بموضوعية دون أن يتعصب ضد أسلوب معين أو يتأثر بفكرة سابقة ، ودون تدخل العوامل الدائية التي لا تؤدي إلى التعليم الصحيح . وكل ذلك جعل الباحث يعمد بدراسة العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى الطلاب في تحديد الأخطاء النوعية وتصنيفها

٥ - أهمية التفكير الناقد لتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها :

إن تحديد الأخطاء النوعية وتصنيفها واستخلاص مكونات الدروس اللغوية عن صيغتها يتطلب من المعلم القدرة على تحييز الأمور حتى يتأكد مما إذا كانت لأخطاء تمثل حقيقة الأداء اللغوي للتلميذ أم لا . إذ أن بعض الأخطاء قد يكون نغماً عن السهو ، أي إذا طلب من التلميذ تصحيحها لصححوها ، ومن ثم لا يحتاج هذا النوع من الأخطاء إلى تدريس من قبل المعلم . وقد تكون الأخطاء نغمة عن المس ، أي أن التلميذ يصحح لنفسه قاعدة تفوقه نحو الخطأ كأن يكتب « دارسو الدرس » بدلاً من « دارسو الدرس » وخطؤه هذا ناتج عن أنه ظن « دارسو » فعلاً وألحق بها « الألف » . وهذا النوع من الأخطاء يحتاج إلى تدخل معلمه ليشرح للتلميذ ويكشف له عن المس الذي حصل . كما أن المعلم يجب أن يحل عند ظهور أخطاء لا يستطيع التلميذ تصحيحها لعدم معرفته بأي قاعدة

وإذا ... يحتاج المعلم إلى القدرة على التفكير الناقد التي تساعده على شخيص العلاجي الفعال

نمنا - طريقة البحث وإجراءاته :

معرض فيما يلي لعينة البحث وأدواته وإجراءاته .

٢٤ - عينة البحث :

يتكون مجتمع البحث من الطلاب المعلمين الذين يتدربون على التدريس على أنهم متوقع تخرجهم . وقد شملت عينة البحث جميع الطلاب الذين تخرجوا في فصلين دراسيين متلاحقين (الفصل الثاني لعام ١٤٠٨ هـ والفصل الأول لعام ١٤٠٩ هـ) .

٢ - أدوات البحث :

استعان الباحث في بحثه بأداة هي اختبار التفكير النقدي لطلاب المرحلة المتوسطة التي قد الطلاب المعلمين بصحبهم وفيه ينقسم ذلك :

(أ) اختبار التفكير النقدي

تم استخدام « اختبار التفكير النقدي » الذي وضعه هاروي عبد السلام ومحمد سليمان ، وهذا الاختبار مقسّم في أبعده السبعون وسكّون هذا الاختبار من حيث اختبارات فرعية

• الاختبار الأول معرفة الافتراضات . أي قدرته على فحص صحة والسادات التي يتضمنها موضوع ما

• الاختبار الثاني التفسير . أي قدرته الفرد على استخلاص صحة معناه ، حقائق مفهومة مدروحة معناه من أبعده

• الاختبار الثالث تقويم المناقشات . أي قدرته الفرد على ذلك المهمة التي تتصل اتصالاً مباشر معناه وبمحد .
بواحي القوة أو الضعف فيها

• الاختبار الرابع الاستنباط . أي قدرته الفرد على معرفة العلاقات بين معية تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في صوابه هذه مع ما إذا كانت نتيجة معية مشتقة تماماً من هذه مع أم لا . بعض النظر عن صحة الوقائع المعطاه أو صواب الفرد منها .

• الاختبار الخامس : الاستنتاج ، أي قدرة الفرد على التمييز بين الخيارات
احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما ، للدرجة المرتبطة بها ووضع
معبئة تعطي له .

وجميع الاختبارات الخمسة تصدرتها تعليمات ونماذج لطريقة حل الاختبار .
صدق الاختبار حسب صدق الاختبار بعدة طرق وهي : صدق المحتوى ،
صدق مُحكمين اتساقه مع اختبارات أخرى وصحت لقياس التفكير الناقد ،
والتساق الداخلي للاختبار ويحدد معامل ارتباط كل اختبار فرعي بالدرجة الكلية
للاختبار . وتم هذه الأساليب التأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس
موضوع يقاسه .

ثالث الاختبار : استخدام سحوق من ثبات الاختبار معامل الفا .

$$\alpha = 1 - \left(\frac{1}{n} \right)^{\frac{1}{k}} \quad \text{Alpha Coefficient}$$

وتصبح القيمة ثابتة ٠.٩٥٦ وهي ثابت التي في البحث الحالي
وهي قيمة عالية . وبما أن ذلك يعتمد على نتائج ذلك الاختبار في
جميع نتائج البحث حتى ، وهذه ومرفقة
(ب) عينة الكراسيات

منجذمت ك ثابت ٠.٩٥٦ بعدد من فُرحة متوسطه بواقع ١٠ كراسيات
في صنف معين . وقد تمثّل كل كرسى موضوعاً قام بكتائنه التلميذ .

٣ - إجراءات البحث

(أ) تطبيق اختبار التفكير الناقد : تم تعيين اختبار التفكير الناقد على
٥٠٠ معيّن في نهاية الفصل الدراسي لكل مجموعة منهم وقد روعي في ذلك
موضوعات تطبيق الاختبار التي وضعها معدها . بعد هذا تم تصحيح
الاجابات ورصد الدرجات الخاصة بجميع الاختبارات الفرعية الخمسة إلى جانب
درجة الكلية .

(ب) رصد الأخطاء في التصحيح : لرصد أخطاء الطلاب المعلمين في تصحيح كراسات التلاميذ تم الآتي :

- درج الطلاب المعلمون محل تحديد الأخطاء الكتابية وتصنيفها حسب مباحثها اللغوية . بعد ذلك قام الطلاب المعلمون بتكليف جميع تلاميذهم كتابة موضوع انشائي حر ، ثم حصرت كتابات التلاميذ و تمت الإشارة إلى الأخطاء اللغوية باستخدام الرموز الخاصة بذلك لتعاد الكراسات مرة أخرى إلى التلاميذ ليحاولوا تصحيح أخطائهم بهدف التأكد من الأخطاء الثابتة

جدول (١) الرموز المستخدمة للإشارة إلى الأخطاء اللغوية

ك : عررر]: اذهب الى السطر
= : خطأ املائي	ن : خطأ نحوي
X : خطأ صرفي	~ : الأخطاء
و : عررررر	() : إعادة صياغة
ص : خطأ صرفي	✕ : إعادة صياغة جديدة
/ : كلمة سامية	

- استعاد الطلاب المعلمون الكراسات من تلاميذهم . وقام كل طالب بتصحيح عشر كراسات وتحديد الأخطاء اللغوية فيها وتصنيفها في جدول . وقد اشرف الباحث على خطوات تحديد الأخطاء وتصنيفها وتصحيحها .
- تم حصر الكراسات (٦٠٠ كراسة) ، بعد أن أتم الطلاب المعلمون تحديد الأخطاء الواردة فيها وتصنيفها ، ثم أحري تصحيحها من قبل الباحث ورصد

الأخطاء الواردة لدى الطلاب المعلمين في رصد أخطاء التلاميذ حسب النسب المثوية لتلك الأخطاء . وقد تم التأكد من ثبات تلك النسب المثوية بأن أعداد الباحث رصد أخطاء الطلاب المعلمين مرة ثانية تفصلها عن المرة الأولى فترة عشرين يوماً .

تاسعاً - نتائج الدراسة .

شاول في يلي عرض نتائج الدراسة . فمعرض أخطاء الطلاب المعلمين في تحديد أخطاء التلاميذ وتصحيحها ، ونتائج التكميم الناقد . ثم نلقي الضوء بعد هذه وثائق على العلاقة بين كفاءة الطلاب المعلمين في رصد الأخطاء اللغوية وبين كل من تكبيرهم الناقد ومحصليهم الدراسي

١ - أخطاء المعلمين في رصد أخطاء التلاميذ

بعد مر جعه تكررات التي أنه الطلاب المعلمون تصحيحها ، رصدت أخطاء أخطاء في تحديد أخطاء وتصحيحها وأعطي لكل طالب درجة من مائة حسب عدد أخطائه . وقد لوحظ أن أخطاء المعلمين قد اهتموا بتحديد الأخطاء الإملائية والنحوية فقط ، أما أنواع الأخطاء الأخرى فلم تحط إلا بأهمها عدد (سجود ٥ / مهم ، ورمي كان سب ذلك هو عدم كتابتهم اللغوية أو تعودهم عن أن الأخطاء اللغوية لا تتمثل إلا في ذلك الموضوعين ، أما الإشارة إلى بقية موضوعات فقد تمت بصورة غير منتظمة . وهذا يجعل الباحث يعترض عدم كفاءة طلاب المعلمين لتعرف تلك الأنواع وتعديدها

ولذلك كنه قدم الباحث برصد النسب المثوية لأخطاء الطلاب المعلمين في رصد الأخطاء الإملائية والنحوية فقط لأنها تشكل العمل المكتمل في تحديد الأخطاء لديهم ، على أن يقوم بعد ذلك بدراسة العلاقة بينها وبين الأبعاد الأخرى موضوع البحث . وقد حست درجات الطلاب المعلمين في رصد أخطاء اللغوية وتصحيحها حسب المعادلة التالية

(أخطاء التلاميذ - الأخطاء التي رصدها المعلم) × ١٠٠

- حيث يمثل المعلم في رصد الأخطاء = ١٠٠ - مجموع أخطاء التلاميذ

والجدول (٢) بين درجات الطلاب المعلمين في رصدهم الأخطاء وتصنيفها .

جدول (٢) درجات الطلاب المعلمين في رصد
أخطاء التلاميذ الإملائية والنحوية وتصنيفها

الصفحة	العدد	الاسم	الدرجة	الصفحة	العدد	الاسم	الدرجة
١	٢٥	٧١	٧١	١٥	٩٥	٩٥	١
٢	٧٥	٩٩	٩٩	١٥	٩٥	٩٥	٢
٣	٩٣	٨	٣٣	٧٥	٨٠	٨٩	٣
٤	٩٦	٩٧	٧١	٩٩	٩٥	٩٥	٤
٥	٨٧	٩	٣٥	٧٥	٧٥	٧٥	٥
٦	٨	٨	٣٦	٧	٦٨	٦٨	٦
٧	٧٥	٩٣	٣٧	٣٥	٨٠	٨٠	٧
٨	٧٥	٥	٣٨	٩٥	٩٠	٩٠	٨
٩	٩٠	٩٠	٣٩	٣٠	٧١	٨٥	٩
١٠	٥٠	٧٠	٤٠	٦٠	٨٥	٨٥	١٠
١١	٩٥	٩٥	٤١	٦٠	٩٠	٩٠	١١
١٢	٦١	٨٣	٤٢	٥	٧٧	٨٨	١٢
١٣	٧١	٨٥	٤٣	٥	٧٠	٨٨	١٣
١٤	٩٠	٦٨	٤٤	٣٠	٨٥	٧٥	١٤
١٥	٩٥	٨٥	٤٥	٩٥	٩٠	٩٠	١٥
١٦	٩٩	٩٨	٤٦	٩٥	٩٠	٩٠	١٦
١٧	٨٧	٩	٤٧	٩٠	٩٠	٩٠	١٧
١٨	٧٥	٨٩	٤٨	٤٠	٧٥	٨٠	١٨
١٩	٧	٧١	٤٩	٦٠	٧٥	٨٠	١٩
٢٠	٦٧	٥	٥٠	٤٠	٧٥	٨٠	٢٠
٢١	٩٠	٩٠	٥١	٧٠	٧٥	٨٠	٢١
٢٢	٦١	٨٣	٥٢	٩٠	٩٥	٩٥	٢٢
٢٣	٧١	٨٥	٥٣	٣٠	٩٠	٩٠	٢٣
٢٤	٨٥	٦٠	٥٤	٣٠	٥٠	٧٠	٢٤
٢٥	٩٠	٨٠	٥٥	٩٠	٨٥	٨٥	٢٥
٢٦	٩٩	٩٨	٥٦	٨٠	٦٠	٩٠	٢٦
٢٧	٨٧	٨٨	٥٧	٩٠	٥٠	٩٨	٢٧
٢٨	٧٠	٩٠	٥٨	٨٥	٨٥	٨٥	٢٨
٢٩	٤٧	٥٧	٥٩	٩٥	٩٠	٩٠	٢٩
٣٠	٧٠	٥٠	٦٠	٩٠	٩٥	٩٥	٣٠

يتضح من الجدول أن جميع الطلاب المعلمين يخطئون في تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية ، كما أنهم يخطئون أيضاً في تصنيف الأخطاء الكتابية . وأن نسبة ٤٣ ٪ منهم فقط قد حصلوا على ٨٠ ٪ وما فوق في تصنيف الأخطاء النحوية والإملائية فقط وهذا يعني أن ٥٧ ٪ منهم يصنف الأخطاء اللغوية تصنيفاً خاطئاً . نتوقع بعده أن يكون تحصيل الدرس غير مناسب لمقابلة حاجة التلاميذ اللغوية . ويتضح أن عدداً من الطلاب المعلمين تصل نسبتهم إلى ٥٦ ٪ قد نالوا درجة ٨٠ / وما فوق في تحديد الأخطاء النحوية ، علماً بأن جميعهم قد اخطئوا في تحديد تلك الأخطاء بدون خطأ . وهذا يعد مؤشراً على سبب من أسباب استمرار التلامد على أخطائهم . كما يعد ذلك مؤشراً على عدم الكفاية اللغوية لنسبة كبيرة من الطلاب المعلمين

ولإعطاء فكرة شاملة عن مستوى الطلاب المعلمين في تحديد الأخطاء نحوية وتصنيفها تم حساب متوسطات الدرجات والاحتراف المعياري .

حدوث (٣) متوسطات درجات طلاب المعلمين في تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية وتصنيفها ، والاحتراف المعياري

الاحتراف المعياري	المتوسط	عدد المفحوص	
١١ر٢١	٨٣ر٨	٦٠	الأخطاء الإملائية
١٣ر١٧	٨٠ر٥	٦٠	أخطاء النحوية
٢٥ر٦٩	٦٦ر٨	٦٠	صـ

يوضح من الجدول أن متوسطات الدرجات في تحديد الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية منخفضة نسبياً إذ أنها تشير إلى أن الطلاب المعلمين تصل نسبة أخطائهم إلى ما يقرب ٢٠٪ في تحديد أخطاء التلاميذ . وهذا يعني أن تلاميذهم في المستقبل سيعتقدون أمامهم إلى التغذية الرجعية الخارجية Extrinsic Feedback اللازمة لتوجيههم وتعليمهم . وما يؤكد هذا أن متوسط الدرجات في تصيب أولئك الطلاب للأخطاء قد وصل إلى (٦٦٫٨) وهذا مؤشر على عدم دراية الطلاب المعلمين بأنواع الأخطاء . ومن لا يعلم شيئاً عن العلة لا يمكن علاجها ، ولكن هذا لا يعني أن جميع الطلاب مستواهم منخفض ، بل فيهم من لا تتجاوز نسبة أخطائهم في تحديد الأخطاء (١ /) ، كم أن تصيب بعضهم للأخطاء يصل إلى دقة (٩٩ /) وهذا ترى أن قيمة الانحراف المعياري عنه . إذ بلغت ١١٫٢١ في تحديد الأخطاء الإملائية ولعل سبب ذلك هو عدم مستويات الطلاب المعلمين أكاديمياً ، كما أن الانحراف بلغ قيمة ١٣٫١٤ في تحديد الأخطاء النحوية وبلغ قيمة ٢٥٫٦٩ في تصيب الأخطاء

وكل ذلك يشير إلى حدة الفروق بين الطلاب المعلمين في أدائهم اللغوي^(١) ، كما يعكس في التصحيح وهذه الفروق تعود إلى أسباب عديدة منها الانشغال والحرارة والاهتمام ، بل أهمها التحصيل الدراسي المصدر الرئيس للتغذية الرجعية الذاتية^(٢) ، التي تساعد الفرد مهم على تحديد الأخطاء وتصنيفها

٢ - طبيعة التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين

أجري تحليل نتائج اختبار التفكير الناقد باستخدام « الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية » Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) بواسطة أجهزة الحاسب الخاصة بجامعة أم القرى . وقد جاءت النتائج كما يلي :

(١) Performance

(٢) Intrinsicfeedback

جدول (٤) متوسطات الدرجات والاختلافات القياسية
لاختبار التفكير الناقد

مكونات التفكير الناقد	المتوسط	الانحراف المعياري
معرفة المفردات	٦٠	٢٠
القياس	٦٠	١٩
علوم المناهج	٦٠	٢١
الاستدلال	٦٠	٢٠
الاستنتاج	٦٠	٨
المجموع	٦٠	٨٨

يتضح من الجدول أن جميع متوسطات الدرجات تتجاوز ٦٥ ٪ من الدرجة
مستوى المحصلة لكل اختبار فرعي من اختبارات التفكير الناقد ، ما عدا
وسط الخاص بالاستنتاج حيث إن درجات الطلاب المعلمين منخفضة فيه
سكن عام وذلك لاختلاف طبيعة هذا الاختبار الفرعي * .

* تدريسها الاختبار (٧ ٣١) ان الاختبار الفرعي الخاص بالاستنتاج حامت نتائج من حيث
موسمها احسبي وارتباطه بالاختبار الكلي محصنه وقد تأكد الباحث من ذلك حيث وجد
- في الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار - بعد تطبيقه على الطلاب المعلمين - هي على
- من (٦١ - ٦٩ - ٦٣ - ٦٩ - ٤٣) في حين أن تلك الارتباطات كانت عند تطبيق
الاختبار لدى واضعي (٦٣ - ٦٢ - ٦٢ - ٦٥ - ٤٨)

كما يلاحظ أن جميع المتوسطات متقاربة في قيمتها . وهذا يعني أن الطلاب المعلمين لديهم القدرة على معرفة الافتراضات بنسبة تؤهلهم لفحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما ، أي أن الطلاب المعلمين بإمكانهم ، لو كانت كفاياتهم اللغوية عالية ، أن يحددوا الأخطاء اللغوية وتصنيفها . والطلاب المعلمون قادرين على التعبير أيضاً ، أي أنهم قادرين على تفسير أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء اللغوية ، وهم باحتكاكهم بالتلاميذ يستطيعون تغيير أعضاء السهو وأخطاء اللبس والأخطاء الناجمة عن عدم كفاية التلاميذ لغوياً وهلم جرا . والطلاب المعلمون قادرين إلى درجة تفوق المتوسط على تقويم المناقشات ، أي أنهم يمكنهم تحديد مطالب التعلم في ضوء تصحيحهم لكتابات التلاميذ . وهم قادرين إلى حد معقول على الاستساط ، أي أنهم من خلال استقراء أعضاء التلاميذ اللغوية يمكنهم تحديد كيفية مقابلة مستويات التلاميذ في التدريس . والطلاب المعلمون يفترضون إلى حد بعيد إلى القدرة على الاستنتاج التي تمكنهم قادرين على تقويم التلميذ وتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعلومات لغوية العلاقة بين التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء

لدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء اللغوية ونسبة حسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في تحديد الأخطاء وبين المعدل التراكمي جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥)

جدول (٥) العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وتحديد الأخطاء وتصنيفها

الأخطاء الأملأشة	الأخطاء السوءة	المعدل
٠.٠٩	٠.٠٨	٠.٠٤
المعدل التراكمي		

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط منخفض جداً وغير دال احصائي . وهذا لأن العلاقة ليست خطية بين التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء وتصنيفها لدى أفراد العينة ، نظراً لعدم تجانس أفرادها من حيث التحصيل الأكاديمي وهم

يدعوننا إلى فحص تلك العلاقة لدى المتفوقين منهم ، أي من حيث حصيلهم التراكمي على ٣ .

جدول (٦) العلاقة بين تحديد الأخطاء وتصنيفها وبين التحصيل الدراسي المرتفع

التصنيف	تحديد الأخطاء المحوية	تحديد الأخطاء الإملائية	المعدل التراكمي
٠.٤٠	٠.٢٣	٠.١٤	

يتضح من الجدول أن تحديد الأخطاء يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً احصائياً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين الذين يريد معدّهم التراكمي على (٣) نقاط

ولكننا نجد مع ذلك أن معامل الارتباط منخفض نسبياً لأن بعض هؤلاء الطلاب يحفظون أيضاً في تحديد الأخطاء الإملائية والمحوية إذ أن بعضهم تصل نسبة أخطائه إلى ٥٠ ٪ وفي تصيب الأخطاء تصل درجات بعض منهم إلى ٣٠ ٪ ، أي نسبة خطأ تصل إلى ٧٠ ٪ وهذا ناتج عن عدم دقة هؤلاء الطلاب في تصيب الأخطاء حسب ماحتها النوعية

وكل ما سبق يشير إلى أن الطلاب المعلمين يحتاجون إلى مزيد من التدريب على تحليل الأخطاء النوعية وتحديداتها وتصيبها لأن معدّهم التراكمي لا يشير بأي حال إلى مدى تمكّنهم من تحديد الأخطاء النوعية .

٤ - العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء اللغوية :

لدراسة علاقة التفكير الناقد بتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها حسب معدلات الارتباط بين درجات الطلاب المعلمين في التفكير الناقد واختباراته غربية الخمسة وبين درجاتهم في تحديد الأخطاء وتصنيفها .

٢٠ جدول (٧) العلاقة بين التفكير الناقد وتحديد الأخطاء وتصنيفها

معرفة الأسرار	التفسير	مقاييس المصائب	الأساط	الاسماء
٠.٠٧	٠.١٠	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٠٠٦
٠.٠٦	٠.٢٤	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠٧
٠.٢١	٠.١٨	٠.١٤	٠.١٨	٠.١٧

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين التصنيف وبين اختبارات التفكير الناقد موجبة في حين أن معاملات الارتباط بين تحديد الأخطاء ونسب الاختبارات ضئيلة ما عدا الارتباط بين التفسير وتحديد أخطاء الحو والنسب انخفاض معاملات الارتباط هو أن طبيعة العلاقة بين تلك الأبعاد غير خطية . لأن الطلاب المعلمين غير متجانسين في مستوى التحصيل ولو أننا حسبنا العلاقة لدى الطلاب ذوي المعدل التراكمي (٣) أو ما فوق لوحدها أن العلاقة بين التفكير الناقد والتصنيف (٠.٢٧) ذات دلالة احصائية كما أن العلاقة - تحديد الأخطاء والاختبارات الفرعية ستكون على النحو التالي

جدول (٨) العلاقة بين الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد وبين تحديد الأخطاء وتصنيفها لدى الطلاب المعلمين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع

معرفة الأسرار	التفسير	مقاييس المصائب	الأساط	الاسماء
٠.٠٤	٠.٢٩	٠.٢٢	٠.٠٩	٠.٠٥
٠.١٢	٠.٣٠	٠.٢٨	٠.٢١	٠.٠٦

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط قد زادت لديها قيمة دلالة
الاستنتاج .

وكل ما سبق يشير إلى أن الطلاب المعلمين ذوو تفكير ناقد بدرجة مطلقة
إلا أن كفايتهم اللغوية غير متجانسة وتوجد بينها فروق حادة جعلت للتفوقين
دراسياً مهم أقدر على تحديد الأخطاء وتصنيفها بصورة عامة . كما أن العلاقة بين
التفكير الناقد وتحديد الأخطاء كانت علاقة ضعيفة ، مما يدل على أن التفكير الناقد
عامل مساعد لدوي الكفاية اللغوية العالية على تحديد الأخطاء وتصنيفها وهذا
يعني أن الكفاية اللغوية تعد أول متطلبات الحكم على الأداء اللغوي للتلاميذ .
واتضح من نتائج البحث أن المستوى التحصيلي للطلاب المعلم لا يشير إلى
دراسة تحديد الأخطاء وتصنيفها ، بل أن هذه المهارات تحتاج إلى الخبرة والدربة .
ومع ذلك فإن المستوى التحصيلي المرتفع يساعد احتمالاً على تحديد الأخطاء
وتصنيفها

وقد اتضح من نتائج البحث أيضاً أن الإحتمار العرعي للتفكير الناقد
(الاستنتاج) الذي استخدeme يحتاج إلى إعادة دراسة من قبل المنحصرين في
نقياس والتقويم العرسي لتحديد طبيعة وتطويرة لزيادة اتساقه مع الاحتمار كله .

عاشراً - التوصيات والمقترحات

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي .
- ١ - أن تتاح فرصة لتدريب الطلاب المعلمين للغة العربية على تحديد الأخطاء
اللغوية وتصنيفها وأن يكون بحاحهم في ذلك بدرجة ٨٠ ٪ شرطاً
لتخرجهم .
 - ٢ - أن يعاد النظر في اختبار « الاستنتاج » الذي يعد العرع الخامس من اختبار
« التفكير الناقد » وذلك لدراسة طبيعته وما يطوي عليه من مطالب الحل .
وذلك لتطويره وزيادة نسبة اتساقه مع الاختبار كله .

ويقترح الباحث ما يلي :

- أن تكون الكفاية في تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها معياراً من معايير

١ . الحكم على أداء الطالب المعلم للغة العربية في التربية العملية وطرق تدريس اللغة العربية .

٢ - أن يتم الحكم على تحضير الدرس اللغوي على ضوء الأخطاء التي حدها وقام بتصنيفها الطالب المعلم للغة العربية

٣ - إجراء بحث لتحديد معايير الأداء اللغوي التي يتم بها تقويم الطالب المعلم .

٤ - إجراء بحث لدراسة علاقة التكثير السابق لتحديد الأخطاء النوعية وتصيبها لدى معلمي مراحل التعليم العام وللمدربين قصوراً حسب سنوات أو أكثر في الخدمة .

٥ - إجراء بحث لوضع استشارة توصح البيانات الشخصية ومدى النمو المعرفي للتلميذ Individual Profile Sheet وذلك لمساعدة المعلم وأولياء الأمور على تعرف مدى نمو كفايات التلميذ النوعية وما يحتاج إليه لغوي

٦ - وضع نظام لسط ومتابعة تنمية كفاية التلميذ النوعية

٧ - إجراء دورات تدريبية للمعلمين لتنشيط كفاياتهم في تحديد الأخطاء معيها وتصنيفها وتحضير الدروس على صورتها

٨ - تدريب المشرفين التربويين على متابعة رصد المعلمين لمؤثرات تعلمهم المعرفي كما يتمثل في نقصان أخطائهم النوعية

* * * *

المراجع

- ١ - أبو حنيفة ، مؤيد ، آمال صادق : علم النفس التربوي ، الأنجلو المصرية سنة ١٩٨٠ م ، ط ٢
- ٢ - أحمد ، صالح عداة ، نحو التحصيل المعرفي في كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة النخيف ، رسالة ماجستير عبر مشورة ، كلية التربية بمكة جامعة أم القرى ١٤٠٩ هـ
- ٣ - حسيبي ، عوض حسن ، الأحكام النحوية الشائعة في كتابات الصف الثالث بمدينة جدة ، رسالة ماجستير عبر مشورة جامعة الملك عبدالعزيز ، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية ١٤٠٠ هـ ، ١٩٨٠ م
- ٤ - هرون ، إدراوي ، الأحكام النحوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية ، مسندة دراسات في علم اللغة العربية (رقم ٥) جامعة أم القرى معهد لغة عربية ، مكة المكرمة ، (د ت)
- ٥ - شحادة ، حسن سيد حسن ، أحكام الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة الابتدائية شخصها وعلاجه ، رسالة ماجستير عبر مشورة ، جامعة عن شمس ، مكة المكرمة ، القاهرة ١٩٧٨ م
- ٦ - سميح ، الحصري شح ، بعض عوامل سي حدس بناء الاسحات في مواقف التعمية ، رسالة ماجستير عبر مشورة ، كلية التربية ، جامعة عن شمس ، ١٩٦٦ م
- ٧ - هروني عداة سلام ، محمد سميح ، كتب حسن التفكير النقد ، مركز البحوث التربوية ونفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة
- ٨ - القرشي ، محمد حمد ، تحصيل الأحكام الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ، وعدد أسباب تدني التحصيل ، رسالة ماجستير عبر مشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٠٦ هـ ، ١٩٨٦ م
- ٩ - لطفي ، محمد قدرى ، اللغة العربية ، في محاضرات الموسم الثقافي ، جامعة الرياض ، النسخة الثانية والثمة السه الأولى (١٣٩٣ - ١٩٧٣ م) ص ٧١
- ١٠ - حاضر ، محمود رشدي واحرون ، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، مطابع سجل العرب القاهرة ، ١٩٨٤ م ، ص ٢١٣ .

١٠- الثالثة ، عمود كامل : الأعطاء عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة أم القرى ، قسم البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية عمكة المكرمة .
 المملكة العربية السعودية ، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م

- 12 Bichler, Robert F Psychology Applied to teaching. Houghton Muffin Co. U S A 1978
- 13 Deighton lee C (ed) The Encyclopedia of Education, Mccmillan Co. & Free Press U S A 1971 Vol III
- 14 Enochchiaro M - The Foreign Language Learner - A Guide for Teachers -, Regents Publishing Co. Inc. N Y 1973
- Laville M - La Parole et la pensee L'artisan du livre, Paris N d p 95.
- Mann Philip H et al - Handbook in Diagnostic Prescriptive Teaching, Ailyn & Bacon Mass 1979 Sec. ed p VII
- Poltzer R E - Foreign Language Learning prentice Hall Inc N Y 1970
- Yalden Ionce - Principles of Course Design for Language Teaching, Combridge University press N Y 1978
- Ysseldike J E et al - Diagnostic Prescriptive teaching Two models - Exceptional Children - 41
- Zanden James W Vander et al - Educational psychology in Theory and Practice Random House N Y 1984 (2 nd ed)



دراسات في :

العلوم التطبيقية

ملخص البحث

استهدف هذا البحث دراسة تأثير تلوث الماء ودرجة الحرارة على نمو ومعدل بقاء سمك
حيوان السمبروما سبرانم الذي يعيش في بحيرة المساج (الملوثة) بالاسم عينة وبحيرة درو-
(النظيفة) بالعموم كوسيلة بيولوجية لقياس درجة تلوث الماء بدلاً من الطرق الكيميائية
المستخدمة . وقد أكدت الدراسة لأول مرة نجاح نمو سمك هذا الحيوان خارج حسب التحصين
بالأنث ، كما وأثبتت هذه الدراسة إمكانية استخدام نمو السمك ومعدل بقاءه خارج حسب
التحصين كمؤشر لقياس تلوث المياه . حيث وجد أن حجم وسعة بقاء السمك والنمو في
الحيثية أقل بكثير عندما ينمو السمك في الماء الملوثة من حجمه وسعة بقاءه عندما ينمو في ماء
النظيفة

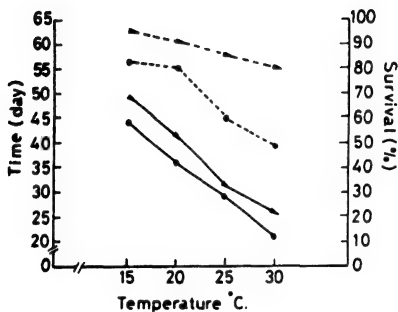


Fig. (5). Average time in days for stage A to develop to stage E

Lake Timsah eggs in Lake Timsah water (●—●), Lake Timsah eggs in Qarun water (●—●), Percentage survival to E stage for A satge eggs from Lake Timsah In Lake Timsah Water (○—○) and from Lake Timsah in Lake Qarun Water (○—○)

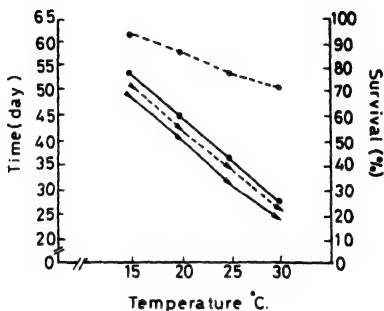


Fig (4) Average time in days for stage A eggs to develop to satge E. Lake Qarun eggs in Lake Qarun water (●—●), Lake Qarun eggs in Lake timsah water (◀—◀) Percentage survival to E stage for A stage eggs from Lake Qarun in Qarun water (●—●) and from Lake Qarun in Timsah water (◀—◀).



Fig. (3) Marsupial stages D-F

- A. stage C shedding membrane (arrow) to reveal stage D with free appendages
- B. stage D appendages covered in closely-fitting membrane
- C. stage E showing setae body and appendages (arrows). It is at this stage the juvenile leaves the marsupium to free-living

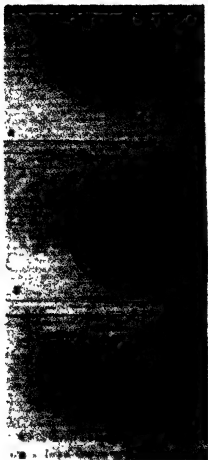


Fig (2) Marsupial stages A-C

- A. Stage A showing two membranes (arrows)
- B Stage B showing one membrane (arrow and cleft yolk mass.
- C. Stage C with its comma shape surrounded by a membrane (arrow)

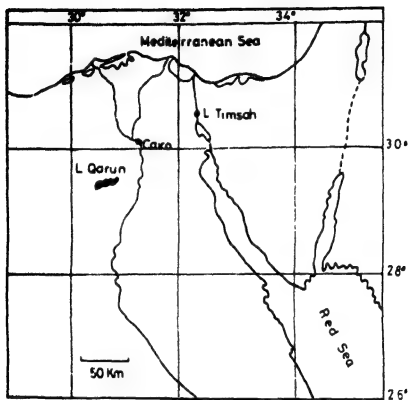


Fig (1) Map of Egypt showing the location of Lake Qarun and Lake Timsah

	Sal.	pH	NO ₃	Cl	Cu	Pb	DO	BOD	Temp	P	Hard.	
Min	19.34	7.4	0.12	11.0	0.01	0.1	8.5	1.5	16	0.45	1000	A
Max	36.5	9.1	0.70	20.7	0.01	0.2	9.4	6.4	33	0.70	3000	
Average	20.80	8.0	0.21	13.0	0.05	0.15	9.0	3.6	25.5	0.49	2704	
Min	20.36	7.8	0.01	16.8	0.01	0.20	4.5	2.1	15.0	0.60	2000	B
Max	31.70	11.5	0.85	23.7	0.20	0.35	8.0	7.5	30.5	0.85	4900	
Average	25.5	8.1	0.35	20.2	0.15	0.25	6.6	5.5	22.4	0.58	3311	

Table (1) Mean values and selected variables waters from Qarun (A) and Lake Timsah (B) during the period from September 1982 to August 1985

	Lake Qarun		Lake Timsah	
	Eggs	Embryo	Eggs	Embryo
	Size (mm)		Size (mm)	
A	0.632	0.598 ± 0.001	0.609	0.592 ± 0.001
B	0.671	0.632 ± 0.001	0.643	0.603 ± 0.001
C	0.792	0.770 ± 0.001	0.709	0.688 ± 0.001
D	0.953	0.950 ± 0.001	0.884	0.882 ± 0.001
E		0.959 ± 0.001	-	0.952 ± 0.001

Table (2) Eggs and Embryo sizes of *Sphaeroma serratum* collected from lake Qarun and Lake Timsah

- Stoddard, A.P.M. (1976). Effects of pollution of aquatic organisms University press, 193 pp.
- Stoddard, T.R. and Holdich, D.M. (1986). The acute lethal toxicity of heavy metals to peracarid crustaceans (with particular reference to freshwater isopods and gammarids). *Water Res.* 20 1137-1147
- Naguib, M. (1958). Studies on the ecology of Lake Qarun Part I *Kieler meeresforsch.* 14 (2) 187-227
- Naguib, M. (1961). Studies on the ecology of Lake Qarun Part II *Kieler Meeresforsch.* 14 (2) 94-131
- Pore, F.D. (1971) One hundred years of Suez Canal a century of Lessepsian migration. retrospect and view points *Systemic Zoology* 20 138-159
- Saliba, L.J. and Krzyz, R.M. (1976) Effect of heavy metals on hatching of brineshrimp *Mar poll Bull* 71 181-182
- Savage, A.A. (1982) The survival and growth of *Gammarus tigrinus* Sexton (*Crustacea: Amphipoda*) in relation to the salinity and temperature *Hydrobiologia*, 94 201-212
- Stebbing, A.R.D. (1979) An experimental approach to the determinants of biological water quality *phil Trans R Soc Lond B* 285 465-481
- Sutcliffe, D.W. (1978) Water chemistry and osmoregulation in some arthropods, specially Malacostraca Report *Freshwater Biol Assoc.* 46 57-69
- Toiba, M.R. and Holdich, D.M. (1981) The effect of water Quality on the size and fecundity of *Asellus aquaticus* (*Crustacea: Isopoda*) *Aquatic Toxicology*, 1 101-112
- Vernberg, F.J. and Vernberg, W.B. (1974) Pollution and physiology of marine organisms Academic press, 492 pp
- Vernberg, F.J., Calabrese, A., Thurberg, F.P. and Vernberg, W.B. (1977) Physiology responses of marine biota to pollutants Academic press 462 pp
- Ushakov, B.P. (1977) The environmental temperature and physiological polymorphism of population Part 4 The effect of heat acclimation on the intensity and the genetic effectiveness of selection caused by heating. *J Therm Biol*, 2 177-182

REFERENCES

- Alabaster, J S., Herbert, D W H. and Hemens, J. (1957). The survival of rainbow trout (*Salmo gairdneri*) and perch (*Perca fluviatilis*) at various concentrations of dissolved oxygen and carbon dioxide. *Annal of appl Biol.* 45, 177-188.
- Aston, R J and Milner, A G P. (1980) A comparison of population of the isopod *Asellus aquaticus* above and below power station in organically polluted reaches of the River Trent. *Freshwater Biol.* 10: 1-14
- Conner, P M. (1972) Acute toxicity of heavy metals in some marine larvae. *Mar. poll. Bull.* 3: 190-192
- Harrison, K. (1984) The morphology of the sphaeromatid brood pouch (Crustacea: Isopoda: Sphaeromatidae). *Zool J Linn Soc.* 82: 363-407
- Harvey, C E. (1969) Breeding and distribution of *Sphaeroma* (Crustacea: Isopoda) in Britain. *J. Anim. Ecol.* 38: 339-406
- Hocstlandt, H. (1988) Limite nordique de l'extension d'un Crustacée marine de la ténébristamenn. *Hédomadaire de l'Académie de Science, Paris.* 240: 683-685
- Holdich, D M. (1968) Reproductive growth and bionomics of *Dynamene bidentata* (Crustacea: Isopoda). *J. Zool. Lond.* 172: 137-153
- Holdich, D M. and Tolba, M R. (1988) On the occurrence of *Sphaeroma verratum* (Isopoda: Sphaeromatidae) in an Egyptian inland salt lake. *Crustaceana* 1 J. Brill, Leiden, 49 (2): 211-214
- Clay, J B. (1969) Chemical composition of rainbow trout urine following acute hypoxic stress. *Trans. Amer. Fish. Soc.* 89: 20-22
- Kristofferson, R., Broberg, S. and Ohlari, A. (1973) Physiological effects of sublethal concentration of phenol in the pike (*Esox lucius* L.) in pure brackish water. *Annales Zoologica Fennici*, 10, 392-397.
- Lishin, G M. (1984) Life cycle and growth of *Sphaeroma verratum* (Crustacea: Isopoda) at different habitats with special reference to the effect of some physicochemical parameters. *M. Sc. Thesis*, Zagazig University, Egypt
- Louche, R. (1966) Comparaison morphologique, biologique et de quelques espèces du genre *Sphaeroma* Latreille Isopodes Flabelligers. *Arch. Zool. Exp. Genet.* 107 (4): 469-668.

water pollution and temperature that they behave in the same manner i.e. the rate of development increases with temperature and increasing pollution but survival decreased (see Ushakov, 1977, Tolba and Holdich 1981; Martin and Holdich, 1986; etc., for *isopoda*. Sutcliffe 1978; Savage, 1982; Martin and Holdich, 1986 for *Amphipoda*). This suggested that the eggs, embryos as well as adults compensate in some way for the stress imposed upon them by polluted water and higher temperatures by developing and growing at a faster rate. This has resulted in *Serratum* having a wide geographical distribution (Hoestlandt, 1955, Lejuez, 1966, Harvey 1969, Holdich and Tolba, 1985), and a wide range of habitats-even those which are grossly polluted.

The methods used in the experiments outlined in this paper were relatively straightforward and needed little attention. As long as the water was filtered prior to use and dead embryos were removed regularly, infection by fungi was not a problem. Using such technique should allow the use of eggs from *Serratum* to assess the quality of water from natural sources by comparing the survival and developmental rate of eggs from clean water with those of eggs from the test medium.

Eggs taken from ovigerous females collected from Timsah water developed well when maintained in water from Qarun lake. Survival is significantly higher than those maintained in Timsah water at all experimental temperatures ($P < 0.001$) (Fig. 5) . The average times required for development from stage A to E maintained in Qarun water at each temperature level tested were significantly longer than those maintained in Timsah lake water ($P < 0.001$) .

Eggs taken from ovigerous females collected from Qarun lake water and maintained in water from Timsah lake develop faster at all temperatures in comparison to those maintained in water from Qarun lake and survival were significantly lower ($P < 0.001$) (Fig. 4) .

DISCUSSION

The results show clearly that water quality and temperature had an effect on the developmental rate and survival of *Sphaeromus serratum* eggs and embryos when maintained *in vitro*. The rate of development of Qarun lake eggs maintained in water from Qarun lake was significantly higher ($P < 0.001$) than that of eggs from Timsah lake maintained in their home water at all experimental temperatures (15, 20, 25 and 30°C) . Eggs from Timsah lake ovigerous females showed different trends in developmental time from stage A to E and survival, in both Timsah and Qarun lakes. However eggs from Timsah lake females were able to withstand higher temperature, better, when maintained in Qarun lake water. These observations indicate that in natural waters pollution may have an inhibitory effect on development of *S. serratum* eggs. It is interesting to note that, the eggs from Timsah lake survived better in Qarun lake water. This was more pronounced at higher temperature, and suggested that the Timsah lake eggs became quickly acclimated to temperature probably as a consequence of previous thermal history (Lashin, 1984). Hoestlindt (1955) found that low temperatures inhibit ovarian development of *S. serratum*. Harvey (1969) found that *S. serratum* has a short breeding period restricted to the warmest months of the year. It looks that from the previous work on the crustacean organisms and their behaviour

At this stage the embryo straightens out and the eyes become visible. At the shedding of the outer membrane, the appendages are released (Fig. 3A). Stage D is more isopod-like in form and the yolk mass gradually becomes reduced. At this stage it is clear that the embryo is invested in yet another, closely-fitting membrane, so that setae are externally visible beneath. At the moult to stage E this outer membrane is shed to reveal a miniature sphaeromatid with clearly visible setae (Fig. 3B). The Yolk mass has been used up by this stage and hindgut may be visible if animal has been consuming any debris in the marsupium. Stage E juveniles do not have their full complement of appendages when they emerge from the marsupium but gain the seventh pair over the next two post-marsupial moults.

***In Vitro* development of eggs and embryo**

Eggs from ovigerous females collected from both lakes developed from stage A through stage E outside the marsupium. Stage E juveniles maintained in this manner develop into normal adults. The size of eggs and embryos varies from one stage to another, i.e., the mean diameter of eggs and size of embryos increase with the stage of development. Mean diameter of stage A egg is 0.621 ± 0.001 mm while stage E is 0.959 ± 0.001 mm (Table 2).

Development of eggs *in-vitro* at different temperatures

Generally, survival of *S. serratum* eggs outside the marsupium of ovigerous females collected from both lakes decreased with increasing temperature (Figs. 4 and 5). On the other hand survival is high for eggs taken from ovigerous females collected from the clean water (Qarun lake in clean water at 15, 20, 25 and 30°C) if it is compared with the same eggs maintained in Timsah water. The period of development from stage A to E decreases from an average of 45.25 days at 15 °C to 32.33 days at 30°C (Fig. 4).

Eggs taken from ovigerous females collected from Timsah lake and maintained in Timsah water exhibited lower survival and shorter developmental times than eggs taken from ovigerous females collected from Qarun lake and maintained in Qarun water (Figs. 4 and 5) at all temperature tested.

embryos were staged A-E after Holdich (1968) for a marine isopoda. The early stage eggs were transferred to sterile plastic petri dishes after being washed several times with filtered Qarun lake organisms and debris. Each petri dish contained 15-20 ml of filtered water from either Qarun lake or Timsah lake. Ten early stage eggs were placed in each petri dish after being acclimated at each experimental temperature (15, 20, 25 and 30 °C). The water was not aerated but changed every 24 hrs. At that time dead embryos were removed, counted and the developmental stages and size of embryos were determined under a dissecting microscope.

Water analyses were carried out in the same method described in Tobla and Holdich (1981).

RESULTS

Developmental stages of *S.serratum* eggs

Eggs and early stages of *S.serratum* take place within investigations of the ventral body wall of the ovigerous females (Harrison, 1984). There are no larval stages. Eggs pass through a number of characteristic stages, each separated by the shedding of an outer membrane, until the embryo changes to a form which resembles the adult, then they are released from these investigations to the marsupium of the ovigerous females .

In order to make clear the stages used in the experiments they are shown in Figures 2 and 3.

Stage A is the newly deposit eggs and characterised by two clear membranes and undifferentiated germ band (Fig. 2A). The duration of this stage is short and consequently , it is often overlooked by workers. The most external membrane is shed to give rise to stage B which therefore has one membrane. The germinal epithelium on the ventral side of the yolk mass is clear (Fig. 2B). Stage C is characterised by its comma-like shape and by the clearly distinguishable appendages below an membrane (Fig . 2C). Towards the end

measure the quality of the water which the animal live in. However, the use of the initial stages of the life cycle of the aquatic organisms to measure the quality of the water, will be much more accurate than the adult stages (Conner, 1972; Salbia and Krzyz, 1976)

Sphaeroma serratum occurs in a wide variety of habitats and it is very tolerant to dissicating conditions and can tolerate polluted water (Holdich and Tolba, 1985) Fortunately, *S. serratum* was found in large numbers at two salt lakes in Egypt Timsah lake and Qarun lake. These two lakes varies from pollution point of view. Qarun lake is relatively clean lake whereas Timsah lake is polluted one (Naguib 1958; 1961; pore 1971)

The present study was undertaken to investigate the effects of water quality and temperature of the developmental rate and survival of *S. serratum* eggs. As *S. serratum* breeds, its developing eggs are held in an external brood pouch through which a current of water passes, here the embryos are subjected to the same environmental conditions as the adult. The present experiments were initially carried out to determine if normal growth of eggs and embryos of *S. serratum* could be achieved outside the marsupium and if this could be used as a bioassay technique for water quality.

MATERIALS AND METHODS

Samples of *S. serratum* were collected from two Egyptian salt lakes (Fig 1) exhibiting different degrees of water quality. Qarun lake as it is located some distance from industrial development and domestic population. Timsah lake, on the other hand, is a polluted lake it receives toxicants and hydrocarbones accidentally discharged from ships passing through the Suez Canal (Table 1)

Ovigerous females of *S. serratum* (5-7 mm in length) were removed from freshly collected samples and placed in a glass beakers containing 750 ml of filtered water from lake of collection, and acclimated for 24 hrs at 15, 20, 25 and 30 °C. prior to the experiments. After acclimation eggs were carefully removed from the marsupia of ovigerous females using a fine glass pipette. Eggs and

ABSTRACT

Sphaeroma serratum eggs were maintained in filtered waters from Timsah lake 15, 20, 25 and 30 °C. The rate of development and survival of eggs outside the marsupium of ovigerous females were affected by water quality and temperature. Developmental rate increases with increased temperature but survival decreases. Eggs from Timsah lake ovigerous females survived better in Qarun lake Timsah water. Eggs from ovigerous females from Qarun lake had a lower survival rate than eggs from Timsah lake water when both were maintained in Timsah water. The developmental rate of Qarun lake eggs was faster in Timsah lake water at all experimental temperatures.

Studying the development and survival of *S. serratum* eggs outside the marsupium of ovigerous females, using the method described in this present study might be a useful bioassay technique for measuring quality of the waters.

INTRODUCTION

Increasing attention has been given during the last decade to the protection of marine and freshwater aquatic environment against pollution both nationally and internationally. The presence or absence of certain species of fish has been widely used as a biological indicator of the degree of pollution (Alabaster *et al.*, 1957; Hunn, 1969, Kristoferson *et al.*, 1973)

Recently, attention has been turned to measurement of sublethal effects of environmental conditions on aquatic organisms as these often give a better indication of the sensitivity of aquatic pollution to changes in the environment (Vernberg and Vernberg, 1974; Lockwood 1976, Vernberg *et al.*, 1977; Aston and Milner, 1980; Tolba and Holdich, 1981) Stebbing (1979) has shown that the growth rate of an organism can effectively be used to measure water quality; Tolba and holdich (1981) showed also that the survival, body size as well as the fecundity of *Asellus aquaticus* can be effectively used as a tool to

**Effects of Water Quality and Temperature on
In Vitro Development and Survival
of *Sphaeroma serratum* (Crustacea: Isopoda) Eggs**

By

M.R.Tolba* and A.M.HIJJI**

* Dept. of Zoology, Faculty of Science, Zagazig University, Zagazig
EGYPT

Dept. of Biology, Faculty of Science, Umm Al Qura University, Makkah
K S A

Present Address :

Centre of Science and Mathematics

Tanf. P.O.Box. 1070

Saudi Arabia

- الدكتور / محسن رحب علي طلبة
- الاستاذ المساعد بكلية العلوم بالجامعة - قسم الاحياء - حاصل على الدكتوراه من جامعة بونجهام في المملكة المتحدة ، متخصص في الدراسات البيئية والتلوث الحيواني .

- الدكتور / عدنان محمد عبدالله حجي
- الاستاذ المساعد بجامعة أم القرى - مكة المكرمة - كلية العلوم التطبيقية - قسم الاحياء ، حاصل على الدكتوراه من جامعة بونجهام في المملكة المتحدة ، متخصص في الدراسات البيئية والتلوث الحيواني



دراسات في :
العلوم الاجتماعية

On the Notion of Subject and Verb in English Imperative Sentences: Review and Wiscussion

ملخص البحث باللغة العربية :

يتناول هذا البحث وضع الفاعل والمفعول في سبة حمل الأمر في اللغة الإنجليزية . وفي الدراسة بأن هناك فاعلا إما ظاهرا أو محميا تقديره (أنت) . ويسند هذا الرأي على الفرض القائلة بوجود بنية أساسية لحمل الأمر من غير الفاعل . أما بالنسبة لوضع المفعول في حملة الأمر فتطرح الدراسة وأها معايير للفرصة القائلة بأن البنية العميقة لحمل الأمر كافة تحتوي على معنى مساعد يفيد المستقبل يتم حذفه إلى جانب الفاعل (أنت) أثناء عملية اشتقاق حمل الأمر السطحية . ويقوم هذا الرأي المعابر الذي يتناهى الباحث ويدعمه مناقشات تعدد الفرض الأولى على أساس وجود حملتين متعاقبتين في البنية العميقة لحملة الأمر . وباستخدام بعض القواعد التحويلية كالحذف والإبدال يتم حذف إحدى هاتين الحملتين والإبقاء على حملة الأمر فقط .

Stockwell, R. *Foundations of Syntactic Theory*, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

Stockwell, P. Schachter, and Barbara Portee *The Major Syntactic Structures of English*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973

Strang, B.M.H. *Modern English Structure*, Edward Arnold Publishers, Ltd second edition, 1978.

Thorne, J.P. "English Imperative Sentences" . *Journal of Linguistics*, 2, 1966.

REFERENCES

- Akmaijan, A. and Frank Heny *An Introduction to the Principles of Transformational Syntax*, The MIT press, 1975.
- Bolinger D. "The Imperative in English", in *To Honor Roman Jakobson*, Mouton, the Hague, 1967.
- Brame M. *Arabic Phonology: Implications for Phonological Theory and Historical Semitic*, MIT dissertation 1970
- Chomsky N. "The Logical Structure of Linguistic Theory", unpublished paper MIT 1955
- Jibn Al Anbari A. (d 1187) *Kitāb Al-insaf fi Masā'il Al-khūf Bayna Al-nahawīyīn Al-basriyyīn wa-l-Kufīyīn*, 2nd edition, verified by M. Abdul Hamid Cairo 1961
- Jacobson B. *Transformational Generative Grammar*, North Holland Linguistic Series 2nd revised edition, 1978
- Katz J.J. and Paul M. Postal "Semantic Interpretation of Idioms and Sentences Containing them", *MIT Quarterly Progress Report* No. 70 Cambridge 1964
- Kiparsky Paul "A Note on the English Imperative", unpublished paper, MIT 1963
- Klima E.S. "Relatedness Between Grammatical Systems", *Language* 40 1, 20 1964
- Lakoff G. "Linguistics and Natural Logic" in *Semantics of Natural Languages*, eds., D. Davidson and G. Harman, Holland, Reidel: 1972.
- Lee, R.B. "On Passives and Imperatives in English", *Gengo Kenkyu* No. 46 1964
- Ross J. "On Declarative Sentences", in *Readings in English Transformational Grammar*, eds. R. Jacobs and P. Rosenbaum, Boston, Mass. 1970
- Solock J.M. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*, Now York: Academic Press, 1974
- Symes S. and David Perlmutter *Syntactic Argumentation and the Structure of English*, University of California Press, 1979.

NOTES

- 1 — a, b, and c. of this example. are taken from Stockwell et al (1973 643)
- 2 — This example is taken from Soames and Perlmutter (1977 18)
- 3 — This example is taken from Stockwell et al (1973 661)
- 4 — These examples are based on those of Stockwell et al (1973 663)
- 5 — This example is basically like that of Stockwell (1977 178)
- 6 — Jazm; is the jussive mood which lacks inflectional mood endings of the verb system, and is marked by sukūn (silence)

• • • •

(b) O derhal gideceğim söylüyor
 he at once leave (ing) say

He says that you are leaving at once.

(c) Derhal git
 at once leave
 Leave at once

In this example the forms *git* and *gitmeni* are used in direct command and in the subordinate clause after a verb meaning command, respectively. The other form *gideceğim* is used in subordinate declarative clauses.

In view of the previous arguments and the supporting evidence in favor of a non-auxiliary form of the imperative I tend to consider the English imperative verb form an equivalent to the 'infinitive' which is 'base-generated'. Thus, a sentence of the form

*3 I leave at once

is base-generated which originally derives from

*4 I command you - you leave at once

with the base 'leave' generating the 'imperative'. Such a proposal might be plausible as a generalized hypothesis about the form of the imperative verb.

In conclusion, we have seen that the two basic issues of English imperatives were tackled through arguments, counter arguments, and supporting evidence. It was clear at the end that imperative sentences have the subject *you* in their underlying representation, nevertheless, the surface representation may appear with or without it. At the other end of the spectrum, the controversy over the form of the imperative verb was settled in favor of a SJC form of the verb that appears in the lower sentences of a higher imperative verb. The given pieces of evidence from Spanish, Arabic, and Turkish show that the special form of the verb in the lower sentence is identical or closely related to the form of the imperative.

a — The need to distinguish between the original form of the present (declarative) *taṣruj* 'you leave' and its new form *taṣruj* which suggests 'command' (i.e., imperative)

b — In Arabic, it has been established that if a three letter past tense is preceded by any of the letters ('a, na, ya, ta) it becomes a present, as a result the *ta* in *taṣruj* was deleted as a present tense marker

Thus we end up with *ṣruj* 'leave' which violates a basic rule of Arabic writing, namely Arabic writing does not start with a *sākin* (silent letter) which imposes the addition of an initial connective *alif* (similar to a glottal stop ') to change the verb form into *ṣaruḥ* which has exactly the same form of the direct imperative verb *ṣaruḥ* mentioned above

The previous argument supports the claim that the form of the verb that occurs in subordinate clauses after a verb meaning 'I command' is basically the same form of the true imperative. Meanwhile, the other form *ṣārḥun* (i.e., *na-taṣruḥu*) (leaving will leave) in (71 b) above is used in subordinate clauses where there is only a sense of reporting not commanding. This rules out the possibility of postulating an underlying auxiliary *will* in the derivation of the imperative verb

Brame (1970/197) subscribes to this hypothesis pointing out that "imperative forms in Arabic are identical to the imperfective forms with respect to the stem". Thus, *ṭaktub* 'write' will drop the *ta*, leaving *ktub*, whereupon, a glottal stop and *u* (i in other environments) are inserted initially, giving *'uḳtub* 'the command'. Similarly, *ta + nziḥ* becomes *nziḥ*, then *'nziḥ*, and *ta + rkaḥ* becomes *rkaḥ*, then *'rkaḥ*, 'get off' and 'get on' respectively, etc

Another evidence in support of the claim that the form of the imperative verb that appears in the lower sentence is identical to or closely related to the form of the imperative is drawn from Turkish

Turkish

72. (a) *derhal* *gitmeni* *emrediyorum*
 at once leave command I

I command that you leave at once

The case of Arabic also provides strong evidence in support of the subjunctive occurring in the subordinate clause after a verb meaning 'I command.'

71. (a) āmuruka an taxruj fi-l-ḥāl
 I command that leave-(you) at once
 you

I command you to leave at once/I
 command that you leave at once

cf (b) vaqūlu bi-annaka xārijun
 says-he that you (masc) leaving

fi-l-ḥāl
 at once

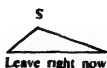
He says that you are leaving at once

(c) uxrūj fi-l-ḥāl
 leave-you at once
 Leave at once

Now let us compare the forms *taxruj*, *xārij*, *'uxruj* in the above example. It is obvious that *taxruj* occurs in the subordinate clause after a verb meaning 'I command,' and this form has exactly the same meaning of the form that is used in the direct command. More important is that the form of the direct command *'uxruj* is derived from *taxruj*, the underlying form of *'uxruj*. How does this derivation come about?

According to Ibn Al-Anbārī (d. 1187), the form of the true imperative verb *'uxruj* 'leave' derives from the form *taxruj* 'leave-pres.' originally *xaraju* 'left-past'. Then the imperative *lām* [l-] was prefixed to *taxruja* and thus changed it into *li-taxruj* (dropping the final -u, the nominative case marker of the present tense to become *majzoom*⁶) which means: *you leave* (imper.). At a later stage the imperative *lām* [l-] was dropped because of its frequent use and thus changed the verb form into *taxruj* (*majzoom*). Then, the initial *ta* was deleted from *taxruj* and changed into *xruj*. The deletion of the *ta* was motivated by:

60. I command you



"This proposal has formal, semantic, and internal support. It also has some typological support in that in many world languages the special form of the verb that appears in the lower sentence ('subjunctive' in Western European grammars, for example) is identical or closely related to the form of the imperative" (cf Stockwell 1977:179). The following example from Spanish (cited in Stockwell 1977:179) provides an evidence in support of this claim

70. (a) Mando que **salga** usted
command-I that leave SUBJUNCT' you

ahora mismo
now same

I command that you leave right now

cf (b) Dice que **sale** usted ahora mismo
says-he that leave you now same

He says that you are leaving right now

(c) **salga** usted ahora mismo
leave-Imper you now same

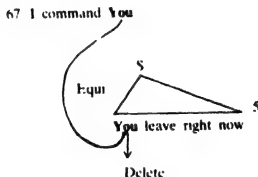
Leave right now

"In the above example, compare the forms **salga** and **sale**. **Salga** occurs in the subordinate clause after a verb meaning 'I command' and is exactly the same form that is used in the direct command. The other form, **sale**, is used in subordinate clauses where there is only a sense of reporting, not commanding (or the like), in the higher verb; and this is the indicative form of the verb that is used in ordinary declarative sentences" (Stockwell 1977:179).

This proposal which postulates an underlying subject *you*, provides a more plausible explanation for the disappearance of the imperative subject *you* compared to the first claim which postulates an *Aux will* as a possible form of the imperative verb.

As Stockwell (1977:177) put it, "this proposal has some virtues. Semantically, it precisely coincides with the fact that all imperatives contain a first person speaker, and a second person addressee (I

You). It does not suggest identity with future assertions, but instead derives its future sense from the natural semantic implication that a command can be executed only at a point in time subsequent to the command itself. Formally, the proposal provides an explanation for the disappearance of the imperative subject *you*, by making use of the general rule of Equi NP Deletion" which is not as popular, in present day research, as it used to be



"Having deleted the subject from the lower sentence by Equi, we have two options, both of which are formally parallel to processes elsewhere in the grammar. We can apply the rules which turn a lower verb into infinitival form:

68 I command you-to-leave right now.

cf. I asked him to leave right now

I persuaded Mary to leave.

or we can delete the entire upper structure" (ibid, p.179) and stay with the ordinary imperative form:

underlying request whenever the copying rule has applied. Thus, imperative tags would be the only case where tag-formation entailed an obligatory deletion in the original sentence, for there are indicative sentences with both occurrences of the auxiliary and subject, such as:

61. Mary will come, won't she? (in Stockwell et al 1973:663)

Also, "it is hard to show how tags such as those in (62) can be accounted for by copying: it is also to be noted that requests do not admit any tags as shown in (63)

62. 'Do leave me, won't you?'

63. 'Will you please go there will you?' (ibid:663)

There are other forms which a copying rule cannot handle. A case in point is passives which may occur in requests containing the modals *can* and *could*:

64. Could the cars please be moved?

Here, no tagged imperatives exist for such requests

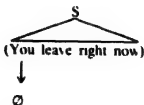
65 (a) 'The cars please be moved, could they?'

(b) 'The cars be moved, could they please?' 4

"Hence, if tagged imperatives are derived by a copying rule from requests, an *ad hoc* condition must block the application of the rule to passive. For these reasons it seems that the copying rule proposal must be rejected for tagged imperatives" (Stockwell et al 1973:663).

Based on the previous arguments which question the validity of the claim postulating an underlying Aux *will* as a possible form of the imperative verb, I support the alternative proposal which posits that imperative sentences should derive from sentences of the form

66. I command you



Although the previous argument affirms the absence of an ordinary modal *will* and replaces it with a verbal affix, I think that IMP should not be taken as identical with SJC. To show that, let us consider the following examples in which the subject, *you*, has not been deleted

56 *You go away*

With the application of Aux-Attraction, the sentence looks something like

57 *SJC you go away*

The fact that SJC cannot move onto the verb because *you* is present requires Do-support to operate resulting in:

58 *Do you go away*

which is ungrammatical (after Stockwell et al. 1973 661-662).

Thus, to generate (59) (*You sit down*), I quite agree with stockwell et al. (1973 662) in that the rule of Aux-Attraction which is to apply here is somewhat different from the general rule. Other than the possible constraints on the application of the Aux-Attraction rule, there is the fact that we no longer have a motivation for an initial IMP morpheme, since we have a special imperative form in the Aux, i.e., SJC. Hence, there is nothing parallel to WH or [+ Affect] to attract the Aux. It is possible that we are dealing with a different rule, and thus this IMP-SUBJ-AUX-INVERSION can follow affix switching. Because SJC acts as an affix, it will then be available for inversion with the subject only if there is a NEG or EMPH present to prevent it from moving onto the verb. Thus, to prevent (60) *Do You go away* it is necessary to make YOU-DELETION obligatory if *do* precedes it (ibid. 662)

Lees (1964) introduces another argument against postulating an underlying *will* in imperatives by discussing the formation of tagged imperatives. According to him although generative grammar accounts for tags through a copying rule, this rule will account for peculiarities of imperative tags. "A copying rule that derives tagged imperatives from requests would require that a modal-deletion rule apply to the

the element in AUX that distinguishes imperatives) which behaves in certain respects like affixes (in Affix-shift and Do-support)" (in Stockwell et al. 1973).

As I understand it, a sentence of the form

52. You will clean the car

is a predictive statement involving 'peremptory future' and not an imperative. The imperative-like property of such sentences is only a matter of semantic interpretation

According to Lees (1964) the underlying modal element is a zero morpheme which he calls IMP but I think that such a morpheme is identical with the subjunctive (SJC). This marker operates as a modal in rules like Aux-Attraction and preverbal particle placement (PPP) (ibid: 661). Stockwell et al. (1973) argue that Lees' analysis which incorporates a zero modal acting also as an affix is based on the observation that the ordinary affirmative imperative of the verb *be* has the form

53. Be nice

and not

54. Are nice

In fact Lees (1964) argues that "morphologically the imperative in (53) (*Be nice*), differs from the ordinary finite verb form resulting from the attachment of the element TNS to the underlying verb stem. He concludes that the imperative is a verbal affix parallel to TNS without affecting the verb to which it is attached. Therefore, no *ad hoc* rule is needed for deleting a postulated Aux in imperatives, since the auxiliary is a phonologically unrealized morpheme, moved into the verb or triggering Do-support. If it were not treated as an affix, but as an ordinary modal, it would require a special deletion and never trigger Do-support. As (55) shows, Do-support must apply (as if SJC were TNS), when EMPH or NEG has prevented it from moving onto the verb" (in Stockwell et al. 1973:661)

55. (a) Do come here.

(b) Don't come here¹.

49. You will drive slowly { ?will you? }
 { won't you? }

"'Won't you' disambiguates (48): it can now only be nonimperative 'Will you' seems unnatural; and even if it is possible, it hardly has the semantic force of an imperative tag. In other words, if we insist that 'will' is present in the underlying structure of every imperative sentence, and, furthermore, that tags are derived by a copying process, we are faced with a very peculiar constraint: if 'will' is overtly present in an imperative sentence (as in the peremptory reading of (48), no tag can be formed" (ibid.316)

One further argument (advanced by Bolinger (1967:337) can also be mentioned, with respect to such sentences as:

50 Do as I say

51 Do as I say, will you?

The natural reply to (50) in Bolinger's view is 'yes' and not 'I will', whereas in regards to (51), these two replies are more or less interchangeable. This would suggest that any reply containing 'will' "responds to a structurally independent will you?, not to the imperative". This would support the hypothesis that imperative tags should be derived from a juxtaposed clause, rather from the imperative sentence itself (ibid.317)

In the light of the above we may conclude that the syntactic evidence for an underlying 'will' is rather thin and that it might be preferable, from a semantic point of view, to explain the 'will' (more generally, the modal verb) associated with imperative sentences as a constraint on the imperative tag question rule (cf. Jacobson 1978 317)

An alternative proposal, which I adopt in principle, is close to that of Lees (1964), "the appropriate base rule of the imperative verb introduces an element which is represented as SJC (subjunctive), which is equivalent to embedded imperatives, and disjunctive with both modal and tense. Therefore, there is no modal such as will in the deep structure of imperatives, but a separate form (i.e., subjunctive:

Due this inadequate formal support for the future auxiliary 'will' made Stockwell (1977:178) argue that "the proposal that imperatives have an underlying will does not make the correct formal prediction. Besides, the semantics of the claim is highly suspect, while it is true that commands imply some sort of futurity, the meaning of the simple future assertions (i.e., determination/emphasis is very different from that of commands":

46. You will leave right now

(A prediction about the future the speaker claims that in some future time, this will be the state of affairs)

47 Leave right now

(A request/command that this should become the future state of affairs) (ibid:178)

Stockwell (1977) concludes that the previous argument weakens the claim that imperatives should be derived from corresponding assertions. As a result, I tend to disagree with the claim that designates an underlying modal will in the derivation of imperative sentences. The reasons for rejecting such a claim will be spelled out in the course of discussing the second proposal.

Another counter argument is advanced by Jacobson (1978:316) who says that the argument from tags in favor of the claim that will exists in the underlying structure of every imperative sentence - even if will was the only possible modal verb in the tag - can be taken as a counter argument. Katz and Postal (1964:75) claim that a sentence like:

48. You will drive slowly

is ambiguous: it is a declarative sentence (either 'peremptory' or 'ordinary'). This being the case, it has two different underlying structures: one contains imp., the other does not. Granted that this is the case, we would expect that the imperative reading of (48) could be followed by an imperative tag. But now let us see what happens if a tag is appended to (48):

Since the verb of the imperative is not tensed, then sentence (39.a) is grammatical, whereas (39.b) is not. This can be explained if we assume that (39.a) derives form (40):

40. You will be nice. (cf. You will are nice).

"The effect of the underlying modal is to prevent *tense* from being attached to *be* by Affix Hopping, assuring that *be* is *tenseless*" (Akmajian and Heny 1975:236). Some reserved formal support for the future auxiliary *will* of the imperative verb is cited by Stockwell (1977) as follows:

- 1 "The form of the imperative verb in English is identical to the form that occurs with *will* (the infinitive form without *to*)" (Stockwell 1977:177)
- 2 "Tag questions, which always contain a copy of the auxiliary verb and subject of the main clause, with the negation reserved, suggest an underlying *will*" (Stockwell 1977:177).

41. Jane has slept, hasn't she?

← copy →

42. (you) (?will?) leave right now, won't you?

← copy
copy →

And as Stockwell (1977) put it, one other auxiliary may be used to form the tag question in imperatives:

43. Leave right now, can't you?

In which case there is an ellipsis, and we can recover the deleted part "you can leave right now" as indicated below:

44. Leave right now, you can leave right now, can't you?

(Bearing in mind that the negative polarity of the main verb does not need to be changed by the tag). This implies that the tag formation rule will have to be formulated differently for imperatives.

45. Leave right now, { will } you?
 { won't }

32. The Form of the Imperative Verb

As I indicated earlier, this section is the least agreed upon among syntacticians. Whereas some postulate an underlying modal for imperative verbs, others, including myself, propose that imperative sentences lack modals all together, and should, instead, be derived from sentences of the form:

36. I command you (leave right now)

and that the modal is inserted transformationally. For Chomsky (1955), and Akmajian and Heny (1975) imperative sentences are derived from strings containing modals which never occur with past time specifications. Thus, for example, in the sentences

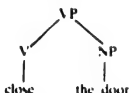
37. (a) Close the door

(b) Comb your hair

38. (a) You will close the door

(b) You will comb your hair

imperative sentences seem to consist of a verb phrase only.



Their underlying representation, however, shows that they occur with subject and with auxiliary verbs. Evidence in support of the claim that *will* (or at least some modal) appears in imperative sentences is explained in that the verb in imperative sentences is tenseless (cf Akmajian and Heny 1975:235). This can be shown in cases where the imperative contains *be* as the main verb, and hence it must be tenseless:

39. (a) Be nice

(b) *Are nice

If any thing, I think that the previous claim fails to capture the generalization that reflexivization in imperatives is the same phenomenon as reflexivization in nonimperatives. And this weakens the claim and constitutes an argument against it in favor of the second hypothesis presented by Soames and Perlmutter (1979:18) which posits that imperatives have subjects in the underlying structure but not in the surface structure

30 Kick yourself

Thus, the imperative sentence derives from the underlying structure

31 You kick you

and by making You the underlying subject of imperatives, we allow the rule of reflexivization to apply to imperatives as it applies in nonimperatives producing

32 You kick yourself

which, after applying the rule of imperative deletion, results in.

33 Kick yourself (ibid 22-23)

The Optionality of Imperative Deletion

So far, I have only dealt with imperative sentences that lack subjects in the surface structure. However, there is a class of imperative sentences with a surface subject (Soames and Perlmutter 1979:22)

34 (a) You leave the room

(b) Leave the room

35. (a) Don't you ever drive my car.

(b) Don't ever drive my car.

In each pair the two sentences have the same underlying structure. But while imperative deletion has applied in the derivation of the (b) sentences it did not apply in the derivation of the (a) sentences. These sentences will only be accepted if one establishes that imperative deletion is an optional rule (ibid:23).

In the light of the above, Stockwell et al. (1973:643) argue that, from (21-23), "all superficially third person subjects of imperatives come from NP's which dominate a second person partitive. It also seems that second person anaphora in such cases is preferable when the partitive is present while third person pronouns are more readily used when there is no overt partitive. However, the next example suggests that there are cases (especially those that could not incorporate an "of" partitive, but only one with "mong") which vary rather freely between second and third person anaphora when there is no second person partitive present." (pp. 643-644), with the understanding that the pragmatics of the two forms (i.e. the second and third person) are distinct, e.g.

25. The youngest of the two boys put $\left\{ \begin{array}{l} \text{your} \\ \text{his} \end{array} \right\}$
racket down and take a break

Do Imperatives Lack Subjects in Both Underlying and Surface Structures?

Soames and Perlmutter (1979:15) introduce two hypotheses; the first of which rules out the presence of subjects in both underlying and surface structures. This suggests that the underlying structures of imperatives like

26. Do the dishes

27. Pay the bill,

are the same as their surface structures. In other words, the hypothesis points that imperatives have underlying structures like

28. Kick you?

Obviously "this structure contains no antecedent triggering reflexivization. Instead such a hypothesis would have to adopt an original rule of reflexivization which operates in coreferential NP's. This new rule reads [2nd person reflexivization in imperatives] (obligatory) and is interpreted as second person pronouns become reflexive in the main clause of imperatives. This rule is required in order to derive: (30) Kick Yourself, and block (29) (Kick you) (cf Soames and Perlmutter (1979:18)).

means those sentences have [+ 3rd person] subjects. In fact, apart from a few special cases like:

- 19 (a) Somebody mind your own business.
(b) Somebody mind his own business.

where there seems to be a third person subject in an imperative, "the restriction to second person subjects appears to be correct. It is beyond question that the subject of an imperative is, in some sense, being addressed by the speaker, even in cases where the subject NP appears to be third person. The impossibility of using in these subjects any third person NP which intrinsically implies that the referent is not being addressed makes this quite clear" (Stockwell et al. 1973:642). The following, whether taken as vocatives or imperatives, are nonsentences

- 20 (a) *Your son come here
(b) *My ambassador to you come back
(c) *Me go away⁽¹⁾

To wrap up this argument advanced by Stockwell et al. (1976:643) let us consider the range of apparently third person subjects occurring in imperatives. There are some examples which include or could include an underlying second person partitive, either with *of* or with *among*" (p.643).

21. The strongest of the athletes (among you)
lift this weight
- 22 (a) Everyone of you wash $\left\{ \begin{array}{l} ?\text{his} \\ \text{your} \end{array} \right\}$ shirt.
(b) Everyone wash his $\left\{ \begin{array}{l} \text{shirt.} \\ ?\text{your} \end{array} \right\}$
23. (a) None of you say a word.
(b) *None say a word.
(c) No-one say a word.
24. (a) Somebody of you answer the telephone.
? among
(b) Someone answer the telephone.

In view of the above I subscribe to the thesis adopted by Stockwell et al. (1973:642) that all sentences with comma intonation have an underlying subject, *you*, which is deleted. This opinion coincides with the derivation of vocatives which suggests that sentence (16) is a likely source for sentence (15).

15. Mary, do the dishes

16. Mary, you do the dishes

"In this way, second person anaphoric reference to vocatives including those where the vocative NP is intermediate is explained in the same way as the second person reflexives and tags explained above" (ibid 642)

17. You girls stand up girls

If we follow Stockwell et al. (1973:648) and hypothesize that all sentences could have a vocative then we can argue that the second person pronoun results from pronominalization which contained a vocative and any NP in the sentence which happened to be referentially identical with the vocative. If that is the case then "imperatives should be constrained so that the subject of the imperative contained a copy of the vocative NP" (p 648)

On the other hand, it is likely that 'the sentence to which a vocative is attached always contains a second person pronominal NP marked in some way as co referential with the vocative' (ibid.648). Then (18 a) is the deep structure and not (18 b)

18 (a) Mark, you are great

[+ Voc]

(b) Mark, Mark is great

[+ Voc]

This provides a somewhat more appropriate input to imperative transformations if they demand, as suggested, a second person subject (cf. Stockwell et al. 1973:648)

But what actually needs explanation is the fact that certain noun phrases, or the subjects of some imperative sentences which may not qualify for true imperatives can select third person anaphora. This

12. (a) Behave yourself = You behave yourself.

cf. He behaves himself.
copy

(b) *You behave myself.

(2) Another piece of evidence is the form of tag questions because these questions should contain pronoun copies of the subject of the main verb to which the tag refers (idid):

13 (a) Behave yourself, won't you?

= You behave yourself, won't you?

copy

(b) He behaves himself, don't I?

(c) They behave themselves, doesn't he?

(from Stockwell 1977:176)

The same claim is made by Chomsky (1955), Kiparsky (1963), Lees (1964), Katz and Postal (1964), Klima (1964). They all agree that imperatives have *you* as the underlying subject (in Stockwell, Schachter, and Partee 1973). Here the tag rule copies the subject and first auxiliary into the tag.

Thorne (1966) points out, however, that in some kinds of imperatives, which are not necessarily true imperatives, the underlying subject *you* is not quite obvious, e.g.,

14 (a) Nobody leave

(b) Somebody wash the car

(c) Mary, clean the room

(d) Stand up, girls.

Consequently, he designates nouns as subjects of imperatives, provided that the feature [+vocative] appears in the N-node. "This feature is always realized by *you* either as a determiner on the noun, as in (You boys come here), or by *itself*" (in Stockwell et al. 1973:640).

Of the two questions I will discuss: namely the underlying subject and the form of the imperative verb, the second is the more controversial. My approach is going to be descriptive and argumentative. When the situation warrants (i.e., to support a certain claim), I will provide evidence from other languages whose imperative forms are either identical or rather similar to those of English. The aim is to support my arguments by searching for pieces of evidence which are likely to run across some world languages (universal-like properties). Reference to semantic notions will also be utilized to match whatever formal support is provided.

1. The Underlying Subject

Stockwell (1977) reports that some English sentences, uncharacteristically, lack an NP to fill the subject slot of the verb, e.g.

7. Clean the room

8. Go to the garden and play with your sister

9. Behave yourself

These statements are known to have an understood subject *you*, and their meaning is identical to those with an overt semantic subject *you*:

10. You clean the car

11. You behave yourself

Such semantic evidence in Stockwell's opinion is made explicit if we realize that only the pronoun *you* can refer back to the subject of the imperative sentence, as in example (8) above, where *your sister* can refer only to the *you* that is understood to be the subject of 'go to the garden and play with...'

This semantic evidence, as Stockwell (1977:176) and Akmajian and Heny (1975) put it, has some formal support: (1) The form of the reflexive pronoun shows that a subject *you* must exist to explain why the reflexive is *yourself* rather than some other form (it has to agree with the subject in person and number).

A. Vocatives

2. George, stop that nonsense.
3. Boys, come here, please.

B. Peremptory declaratives

4. (a) You will mow the lawn.
(b) You certainly won't hurt him.

C. Requests

5. $\left\{ \begin{array}{l} \text{can} \\ \text{could} \\ \text{can't} \\ \text{couldn't} \\ \text{will} \\ \text{would} \\ \text{wouldn't} \end{array} \right\}$ you fix the car, please.

D. Tagged imperatives

6. Fix the car. $\left\{ \begin{array}{l} \text{will you} \\ \text{can you} \\ \text{would you} \\ \text{could you} \\ \text{won't you} \\ \text{can't you} \end{array} \right\}$ (please).

E. Indirect commands

- I told him to clean the room
- We told her to do the dishes

Statement of purpose

This paper considers two major questions pertaining to the English imperative construction (i.e., true imperative). The first question relates to the underlying subject of imperatives, and the second concerns the form of the imperative verb. My line of argument will follow the performative analysis (PA) model of interpreting speech acts (Ross 1970, Lakoff 1972, Sadock 1974).

On the Notion of Subject and Verb in English Imperative Sentences: Review and Discussion

Salih M. Sulciman

Yarmouk University

Introduction

Strang (1978:175) claims that "the only true imperative in English is the base of the verb used in address to one or more persons, ordering or instructing them to carry out the (action) of the verb. It may stand alone, or be accompanied by the normal adjuncts of a verb".

1. (Go!), (Leave me alone!), (Behave yourself!)

Other kinds of hortatory verbal forms, constructed with operators are usually considered imperatives, too. Such is the case with **do** (emphatic) + base form, which is addressed to a second person, and with **let** + a non-subject form of the personal pronoun + base which is constructed with other persons, e.g. 'Let us go now!', 'Let me help you!', 'Let them come to the party!' (ibid). In this paper, however, I will limit myself to the discussion of true imperatives like, 'Go home!'.

According to Stockwell et al. (1973) there are some forms which have been regarded by various grammarians as imperatives, but transformational generative grammarians say that despite the common features they share with imperatives they must all be separated from them:

* Currently an Assistant Professor of Linguistics at Umm Al-Qura University Taif Branch

On the Notion of subject and Verb in English Imperative Sentences: Review and Discussion

Abstract

This paper answers two questions pertaining to the structure of imperative sentences in English: the underlying subject, and the form of the verb. Regarding the first point, the paper discusses the overt vs. covert representations of the subject as well as its absence altogether, and then argues for accepting the hypothesis which establishes an argument in favor of [+ subject you] in imperative sentences whether overt or covert.

As far as the second question is concerned, the paper presents a counter argument to the claim that all imperative sentences are understood to contain a future auxiliary *will* which is deleted along with the subject *you* in the course of derivation. This is despite the fact that there is some formal support for this claim based on tag questions and that the form of the imperative verb is identical to the form that occurs with *will* (the infinitive form without *to*). An alternative proposal is that imperative sentences should be derived from sentences of the form

I command *you* *you* leave right now

And by deleting the subject from the lower sentence by Equi-Np-Deletion, we can apply rules which turn a lower verb into infinitival form, or delete the entire structure to stay with the ordinary imperative form. This proposal has good formal, semantic, and typological support.

ON THE NOTION OF SUBJECT AND VERB IN ENGLISH IMPERATIVE SENTENCES: REVIEW AND DISCUSSION

SALEH M. SULEIMAN *

* حصل على الدكتوراه في اللغويات عام ١٩٨١ م من جامعة ولاية نيويورك في مافلو /
الولايات المتحدة الأمريكية - استاذ مساعد بقسم اللغات الأحيية في كلية التربية بالطائف .

مطابع جامعة أم القرى

Umm AL - Qura University Journal



Second Year

Volume 3

